

# LA SELECTIVIDAD UNIVERSITARIA EN ESPAÑA Y FINLANDIA

Criterios, estrategias e instrumentos de selección  
de candidatos para la formación inicial de profesorado

*TESIS DOCTORAL*

Málaga, 2015



Autora:  
LAURA PÉREZ GRANADOS

Directores:  
DR. ÁNGEL I. PÉREZ GÓMEZ  
DR. FCO. JAVIER BARQUÍN RUIZ

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN / UNIVERSIDAD DE MÁLAGA

POP: Políticas Educativas







Publicaciones y  
Divulgación Científica

AUTOR: Laura Pérez Granados

 <http://orcid.org/0000-0001-6284-9614>

EDITA: Publicaciones y Divulgación Científica. Universidad de Málaga



Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons:

Reconocimiento - No comercial - SinObraDerivada (cc-by-nc-nd):

[Http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/es)

Cualquier parte de esta obra se puede reproducir sin autorización  
pero con el reconocimiento y atribución de los autores.

No se puede hacer uso comercial de la obra y no se puede alterar, transformar o hacer  
obras derivadas.

Esta Tesis Doctoral está depositada en el Repositorio Institucional de la Universidad de  
Málaga (RIUMA): [riuma.uma.es](http://riuma.uma.es)





# La selectividad universitaria en España y Finlandia

CRITERIOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS  
DE SELECCIÓN DE CANDIDATOS  
PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO







**FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR  
Programa de Doctorado 'Políticas Educativas'

## **Tesis doctoral**

# **La selectividad universitaria en España y Finlandia**

CRITERIOS, ESTRATEGIAS E INSTRUMENTOS DE SELECCIÓN  
DE CANDIDATOS PARA LA FORMACIÓN INICIAL DE PROFESORADO

AUTORA

Laura Pérez Granados

DIRECTORES

Dr. Ángel I. Pérez Gómez  
Dr. Fco. Javier Barquín Ruiz

Primera edición: julio de 2015

Consta la edición de 12 ejemplares

© del texto: Laura Pérez Granados

© del diseño: Rocío Pérez Granados



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

Departamento de Didáctica y  
Organización Escolar

Ángel Ignacio Pérez Gómez y Francisco Javier Barquín Ruiz, profesores del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga, como directores de la tesis doctoral presentada por D<sup>a</sup>. Laura Pérez Granados, titulada ***“La Selectividad Universitaria en España y Finlandia. Criterios, estrategias e instrumentos de selección de candidatos para la formación inicial de profesorado”***.

#### CERTIFICAN

Que el trabajo realizado por la doctoranda reúne los requisitos necesarios de interés académico, rigor científico, coherencia estructural, documentación pertinente y exposición clara y ordenada, de manera que puede procederse a su defensa ante la Comisión legalmente nombrada a tal efecto.

Málaga, 4 de junio de 2015

DIRECTORES DE LA TESIS

Fdo.: Ángel Ignacio Pérez Gómez

Fdo.: Francisco Javier Barquín Ruiz



*A mis padres,  
que me dieron una infancia feliz,  
por ser cómplices en mi vida  
y no dejar que me rinda nunca.*



## Agradecimientos

A mis directores de tesis, porque sin su apoyo constante el desarrollo de este trabajo no hubiera sido posible. Gracias por su generosa implicación, por apreciar mi esfuerzo y por recordarme que las cosas valiosas para la vida, a veces suceden fuera de la zona de confort.

A la muestra de estudiantes de España y a los informantes en Finlandia, por su desinteresada colaboración y participación en este estudio.

A mi hermana Rocío, por el fantástico diseño de esta tesis y por haberme dado junto a su marido Andrés, el mejor regalo que he tenido nunca, mis sobrinas Elena y Jimena.

A César, por ser esa persona especial en mi vida, por su honestidad y templanza, por sus muestras de amor en cada momento. Por las ilusiones compartidas y por todo lo que nos queda por vivir juntos.

A todos mis compañeros y compañeras, por haber estado presentes de alguna forma durante el desarrollo de este trabajo y haber hecho posible que hoy vea la luz.

A todas aquellas personas que han creído que podía conseguirlo y que han logrado algo mucho más importante, que yo misma creyera en mí.

Mi honesto y cariñoso agradecimiento.





## Preámbulo

La presente tesis doctoral titulada “*La selectividad universitaria en España y Finlandia. Criterios, estrategias e instrumentos de selección de candidatos<sup>1</sup> para la formación inicial de profesorado*” ha sido realizada gracias a la concesión de un contrato predoctoral del Programa de Ayudas de Formación de Profesorado Universitario (FPU) del Ministerio de Educación (MECD). El trabajo se llevó a cabo dentro del grupo de investigación de la Junta de Andalucía HUM-311: “Innovación y evaluación educativa andaluza”, del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.

Durante el periodo de beca se ha disfrutado de una estancia de investigación nacional en el *Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa* (CNIE) –Madrid– del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, bajo la supervisión de la Dra. Montserrat Grañeras Pastrana, y de una estancia de investigación internacional en el *Education and Social Research Institute* (ESRI) perteneciente a la Metropolitan Manchester University (Reino Unido) bajo la supervisión del Dr. Harry Torrance.

Se hace preciso indicar que esta tesis pretende cumplir con los requisitos necesarios para la obtención del título de *Doctor con Mención Internacional* bajo la modalidad de “*Tesis por compendio de publicaciones*” según viene determinado por los artículos 21 y 22 del Reglamento de doctorado de la Universidad de Málaga (Texto aprobado en el Consejo de Gobierno de la Universidad de Málaga de 9 de octubre de 2012, con las modificaciones aprobadas en los Consejos de Gobierno de la Universidad de Málaga de 19 de julio de 2013, de 19 de junio de 2014 y de 13 de mayo de 2015) que desarrolla lo dispuesto en el Real Decreto 99/2011, de 28 de enero, por el que se regulan las enseñanzas oficiales

---

<sup>1</sup> Se hace preciso mencionar que la redacción de este escrito utiliza un lenguaje no sexista. Se ha empleado, en la medida de lo posible, desdoblamiento de los términos para evitar la ambigüedad del uso del masculino genérico, no obstante, el término ‘candidatos’ en el título de la tesis debe entenderse como un género gramatical no marcado, incluyendo el género femenino en su acepción. Nuestro deseo es que no se entienda esta decisión como una forma de discriminación.

de Doctorado (BOE de 10 de febrero), en sus artículos del 11 al 15 donde se establece el régimen relativo a la admisión a un programa de doctorado, realización, evaluación y defensa de la tesis doctoral.

Esta aclaración es imprescindible para entender la estructura y forma de presentación del largo proceso investigador. Según el Reglamento<sup>2</sup> antes indicado, “se pueden presentar para su evaluación como tesis doctoral un conjunto de trabajos publicados por el doctorando directamente relacionados sobre el tema de la tesis doctoral” (p.18). Es necesario además que el conjunto de trabajos “esté compuesto por un mínimo de tres publicaciones, que serán las que se tendrán en cuenta para avalar la tesis” (ídem).

El compendio de la presente tesis doctoral está compuesto por cuatro artículos que son los siguientes:

Pérez Gómez, A. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19 (1), 67-83. **(artículo I)**

Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609. **(artículo II)**

Pérez Granados, L. (2014). La Selección de Candidatos a la Formación Docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12, 109-132. **(artículo III)**

Pérez Granados, L. y Pérez Gómez, A. (2015). Los Estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 83 (29,2), \*\*-\*\*. **(artículo IV)**

Verificamos que la tesis doctoral presentada por compendio de publicaciones cumple con los requisitos del Reglamento, es decir, “que las contribuciones hayan sido presentadas, publicadas o aceptadas para su publicación con posterioridad a la fecha de inscripción del proyecto de tesis” (ibídem, 17).

Así, el proyecto de tesis doctoral fue inscrito el 23 de marzo de 2010, con la posterior aprobación de la Comisión de Doctorado del Departamento de Didáctica y Organi-

---

<sup>2</sup> Véase al respecto el Reglamento de los estudios de doctorado de la Universidad de Málaga <<http://www.uma.es/doctorado/info/22402/reglamento-doctorado/>>

zación Escolar de la Universidad de Málaga, en el que se circunscribe esta tesis. De este modo, constatamos una evidente relación temporal entre el tema del proyecto de tesis doctoral y las publicaciones que la avalan.

Por otro lado, en cuanto a la autoría de las publicaciones presentadas, en dos de ellas, la única autora es la doctoranda, Laura Pérez Granados, y en las otras dos comparte autoría con el Dr. Ángel I. Pérez Gómez, siendo primera autora en una de ellas y segunda en la otra, ajustándose así a lo indicado en el citado Reglamento que precisa que la doctoranda debe figurar en dichas publicaciones en una posición no posterior a la segunda.

Siguiendo las indicaciones de este Reglamento que regula la presentación de una tesis doctoral por compendio de publicaciones, la estructura final consta de los siguientes capítulos:

**-Capítulo 1:** una introducción en la que se desarrolla la justificación de la unidad temática de la tesis, los antecedentes de la investigación, el interés del tema de estudio abordado, así como la coherencia y relación directa entre los trabajos presentados.

**-Capítulo 2:** los propósitos, el foco de estudio y el diseño metodológico de la presente investigación. Este apartado no lo exige el Reglamento pero hemos creído conveniente incluirlo para facilitar al lector y lectora una visión global de los referentes metodológicos y del proceso de investigación seguido en el trabajo.

**-Capítulo 3:** copia íntegra de los trabajos presentados y que avalan la tesis doctoral. Se incluye también referencia completa de la revista e índice de calidad de las aportaciones.

**-Capítulo 4:** un resumen global de los resultados, donde se enlazan y contrastan los principales resultados obtenidos parcialmente en las publicaciones presentadas.

**-Capítulo 5:** las conclusiones derivadas de los resultados de los artículos. Además, hemos querido añadir también un apartado con ‘el punto y seguido’ que se abre tras los hallazgos de esta investigación, aunque tampoco sea requisito del Reglamento.

**-Referencias<sup>3</sup>:** utilizadas en los anteriores apartados.

---

<sup>3</sup> El manual de estilo utilizado para las citas en el texto y las referencias bibliográficas de la presente tesis se corresponde a las normas de la APA (American Psychological Association) en su 6ª edición.

**-Anexos:** en este apartado se incluyen algunos de los materiales utilizados en el trabajo de campo de la fase experimental de la investigación. El resto de materiales, tales como entrevistas en audio, hojas de evaluación de los sujetos participantes, etc., se adjuntan en formato digital.

# ÍNDICE

---

<b>Dedicatoria</b>	<b>13</b>
<b>Agradecimientos</b>	<b>15</b>
<b>Preámbulo</b>	<b>17</b>
<b>CAPÍTULO 1</b>	<b>25</b>
<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>27</b>
<b>1. Antecedentes de la investigación</b>	<b>27</b>
1.1. Interés de la investigación	29
1.2. Estructura de la tesis y coherencia entre los artículos	32
<b>ABSTRACT</b>	<b>39</b>
<b>CAPÍTULO 2</b>	<b>57</b>
<b>2. Foco y propósitos de la investigación</b>	<b>59</b>
2.1. El enfoque metodológico	60
2.2. La negociación de la investigación	60
2.3. Fases de la investigación	61
2.3.1. Fase I. Exploración y acercamiento al objeto de estudio	63
2.3.2. Fase II. Construcción del marco teórico	64
2.3.3. Fase III. Parte específica de la prueba de Finlandia y experimentación del estudio	66
2.3.4. Fase IV. Redacción del proceso y de los resultados de la investigación	67

<b>CAPÍTULO 3</b>	<b>69</b>
<b>3. Artículos originales</b>	<b>71</b>
Artículo I	75
Artículo II	95
Artículo III	99
Artículo IV	125
<b>CAPÍTULO 4</b>	<b>151</b>
<b>4. Resumen global de los resultados</b>	<b>153</b>
4.1. Procedimiento de acceso a la universidad en España y en Finlandia	153
4.2. Las capacidades cognitivas presentes en las pruebas de acceso a la universidad en España y Finlandia	154
4.3. La aplicación de la prueba específica de Finlandia en una muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga	155
<b>CAPÍTULO 5</b>	<b>157</b>
<b>5. Conclusiones</b>	<b>159</b>
5.1. Conclusiones derivadas de los artículos	159
5.2. Futuras líneas de investigación. El punto y seguido del estudio	163
<b>Conclusions</b>	<b>167</b>
<b>Glosario de términos</b>	<b>173</b>
<b>Referencias</b>	<b>175</b>
<b>Anexos</b>	<b>179</b>









# 1

---

# CAPÍTULO



# INTRODUCCIÓN

## 1. Antecedentes de la investigación

Recuerdo como si fuera ayer aquella primera reunión de despacho con el Dr. Javier Barquín, cuando comentábamos la posibilidad de presentar la solicitud para optar a una de las Becas de Formación de Profesorado Universitario (FPU) que habían sido convocadas por el Ministerio de Educación. Era junio del 2010, acababa de completar los estudios de Máster<sup>4</sup> y me sentía tremendamente convencida de iniciar un proyecto de tesis doctoral. Javier, además de haber dirigido mi Trabajo Fin de Máster (TFM), se había convertido en un apoyo incondicional para mi carrera universitaria al depositar su confianza en mí y permitirme participar en sus proyectos de investigación, por lo que consideré que me orientaría de la forma más adecuada.

Precisamente de los datos y conclusiones obtenidas en uno de esos estudios<sup>5</sup> surgió el hilo conductor de mi TFM, cuyo propósito fue analizar las distintas modalidades de formación permanente del profesorado y conocer el proceso de elección y formación de un grupo de trabajo.

En este sentido, mi predilección por la formación de docentes no había hecho más que empezar y tenía claro que la temática de estudio que abordaría para mi tesis doctoral seguiría esta línea de investigación.

Sin embargo, acotar el objeto de estudio no parecía tarea fácil para una investigadora 'novel' que desea profundizar en el amplio abanico de posibilidades que ofrece esta materia de trabajo, pero tras una larga conversación con Javier donde le expresaba mis inquietudes sobre el tema, pensamos que podía ser interesante centrarnos en el ámbito de la formación inicial de docentes.

4 Máster Universitario: Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento (bienio 2008-2010). Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Málaga.

5 Barquín, J. (2009). Informe sobre el profesorado de Andalucía y la formación permanente. Informe inédito. Proyecto: Evaluación de los Centros de Profesorado de Andalucía (EVACENPRO). Convenio específico de colaboración entre la Consejería de Educación y la Universidad de Málaga (2007-2008).

Por aquel entonces, el grupo de investigación HUM-311 dirigido por el Dr. Ángel Pérez Gómez, acababa de terminar una investigación de I+D denominada “*La evaluación educativa de los aprendizajes de segundo orden, aprender cómo aprender, análisis de proyectos internacionales y experimentación de estrategias alternativas*”.

El desarrollo de la investigación había concluido en el estudio de experiencias europeas y en el análisis de programas de evaluación de desarrollo de competencias (PISA y la Evaluación Diagnóstica Andaluza de 2006). Javier, que había participado en dicho proyecto y conocía el interés que mantenía el grupo de investigación en seguir trabajando en líneas que estaban acorde a mis preferencias, me recomendó que me reuniese con Ángel para manifestar mi entusiasmo en presentar la solicitud de convocatoria de beca y para que me orientase acerca del foco de estudio.

En aquel encuentro, Ángel me comentaba que los resultados de dicho proyecto de investigación habían originado en el grupo un creciente interés por las pruebas de acceso a la universidad (PAU) y por analizar los diferentes sistemas de acceso a la universidad en el ámbito internacional con especial atención a aquellos que contemplan pruebas específicas de selección para los estudios de formación de docentes.

Para comenzar, me propuso distintas tareas: leer los últimos estudios y publicaciones acerca de las distintas conceptualizaciones del término *competencias*, documentarme acerca del procedimiento de *acceso a la universidad* en España y buscar información sobre *Finlandia*, país cuyo ingreso a los estudios de formación de docentes es altamente selectivo. El resultado de todo ello, me ayudaría a valorar el atractivo de este foco de investigación y a construir la memoria científica del proyecto de tesis que exigían para la convocatoria. Tras unas intensas semanas recopilando bibliografía e información sobre este ámbito de estudio, tomé la decisión que determinaría mi escenario futuro y que ha supuesto el desarrollo de la investigación que ahora presento.

A pesar del alto grado de incertidumbre que genera embarcarse en un proyecto a largo plazo, mi intuición me llevó a comprometerme con esta investigación desde el principio. El interés por el tema de estudio me ha acompañado desde que comencé a indagar en la complejidad que caracteriza el proceso de selección y evaluación de candidatos a la formación inicial de docentes.

Semanas más tarde, después de valorar toda la información recogida, volví a reunirme con Ángel para presentarle el borrador del proyecto de tesis y comunicarle mi entusiasmo por trabajar este tema aunque finalmente no obtuviese una beca de formación que lo avalase.

Mientras se resolvía la convocatoria, tuve la oportunidad de conseguir una beca en el área de investigación del *Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e In-*

*novación Educativa* (IFIIE)<sup>6</sup>, organismo perteneciente al Ministerio de Educación. Durante este periodo de diez meses de trabajo en el epicentro público nacional donde se elaboran, coordinan y fomentan numerosas investigaciones, estudios e informes sobre educación, consideré oportuno seguir recopilando documentos y bibliografía sobre el proyecto de tesis que tenía previsto comenzar. Además, la posición privilegiada que ocupaba en aquel momento, con oportunidades de acceder a seminarios, jornadas, sesiones en el Consejo Escolar del Estado y de conocer a un gran número de profesionales responsables de gestionar actuaciones y planes en materia educativa, me ayudó en gran medida a fortalecer mi convicción para persistir en esta apasionante tarea que supone investigar “para comprender y transformar la realidad y para conocernos y mejorarnos a nosotros mismos” (Santos Guerra, 2007, p. 9).

Finalmente tras meses de lucha y reclamaciones por conseguir la beca (FPU)<sup>7</sup>, rechazada en un principio de forma errónea por causas de índole meramente informáticas, en junio de 2011 me fue concedida una plaza como becaria adscrita a la Universidad de Málaga. Los doctores Ángel Pérez y Javier Barquín se convertirían en los directores de este trabajo.

Comenzó entonces una nueva etapa en mi vida profesional y personal cuyo modesto deseo ha sido contribuir de manera significativa a la comprensión de los diversos procedimientos, instrumentos y criterios de selección de candidatos a los estudios de formación inicial de profesorado en España y Finlandia, con la esperanza de aportar novedosa información al debate generado en torno a la actual normativa que legisla los procedimientos de acceso a la universidad en nuestro país.

### 1.1. Interés de la investigación

La insatisfacción generalizada, nacional e internacionalmente, con los sistemas educativos vigentes y las presiones de la economía de mercado ha intensificado la preocupación por la búsqueda de nuevas formas de concebir y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje (Gimeno, 2008), cuestionar la calidad de los programas de formación inicial de docentes y debatir acerca de los procedimientos de reforma para acceder a los mismos.

En el momento actual en el que la política de acceso a los estudios superiores en España se encuentra en pleno proceso de cambio, el análisis de modelos alternativos pe-

<sup>6</sup> Denominado actualmente: Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa (CNIIE).

<sup>7</sup> Por Orden EDU/1203/2011, de 28 de abril, (BOE de 13 de mayo de 2011), me fue concedida una ayuda del programa de Formación de Profesorado Universitario, en el marco del estatuto del personal investigador en formación, cuya convocatoria fue publicada por Orden EDU/3083/2009 de 6 de noviembre (BOE del 17 de noviembre).

dagógicos es una exigencia ineludible y en este sentido proponer mecanismos rigurosos de selección de candidatos, con carácter previo a su formación, puede constituir uno de los aspectos más interesantes para elevar el estatus y la calidad de los futuros docentes.

A través de esta investigación, abordamos el estudio de los procedimientos e instrumentos de selección de candidatos para la formación inicial de docentes en España y Finlandia, con especial énfasis en el análisis de las capacidades mentales que son requeridas en las pruebas aplicadas a los aspirantes. En base a los resultados de este análisis y los obtenidos tras la recreación empírica del procedimiento finés en el contexto español, se proponen sugerencias de mejora relacionadas con la selectividad universitaria en nuestro país.

España, como país miembro de la Unión Europea, forma parte de los retos y de las estrategias comunes en política educativa dirigida a incrementar la calidad de la enseñanza y la calidad de la formación del profesorado.

Como pone de manifiesto el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007) la mejora de unos sistemas u otros trascienden los contextos culturales y sociopolíticos. En este sentido, el mismo informe subraya tres elementos claves que comparten aquellos sistemas educativos con buen desempeño en el rendimiento de sus estudiantes:

- 1 - Conseguir a las personas más aptas para ejercer la docencia.
- 2 - Desarrollarlas hasta convertirlas en docentes eficientes.
- 3 - Garantizar que el sistema sea capaz de brindar la mejor educación posible a todos los niños y niñas.

A pesar de que este informe fue publicado hace casi una década, los datos aportados han supuesto una fuente inestimable para valorar las claves de éxito de los diferentes sistemas educativos internacionales, proponiendo sugerencias acerca de algunos factores que pueden explicar las diferencias en los resultados de aprendizaje del alumnado entre los distintos países.

Más recientemente, también conviene destacar que los principales objetivos propuestos en el Marco Estratégico para la Educación y la Formación en Europa (Europa 2020) se encaminan hacia la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado para convertir la docencia en una opción profesional atractiva. Precisamente, un reciente informe de la Comisión Europea (2012) sobre el apoyo a la profesión docente subraya entre sus propuestas a los Estados miembros que, “un desafío clave para la Unión Europea en los próximos años no es simplemente cubrir las vacantes docentes, es encontrar a los mejores candidatos y candidatas para cubrirlos” (p. 28).

Como ponen de manifiesto diversos autores (Sahlberg, 2011; Jakku-Sihvonen y Niemi, 2011) la selección de candidatos para acceder a los estudios de formación de docentes es un procedimiento indispensable para garantizar el éxito del estudiante en sus años de formación y conveniente para seleccionar a los más comprometidos no solo académicamente sino también éticamente.

Se eligió Finlandia para realizar este estudio, no solo por el interés mediático que tiene desde que encabezara en el año 2000 los rankings de los estudios de la OCDE, sino por el interés pedagógico que despierta el sistema específico de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes.

El sistema de acceso a los programas de formación de profesorado en Finlandia tiene en cuenta no solo capacidades intelectuales sino también poseer excelentes habilidades interpersonales. Este sistema de selección requiere altos niveles de exigencia con el objetivo principal de encontrar a personas que estén altamente motivadas y que puedan adaptarse bien a los estudios a los que aspira.

El buen prestigio de la profesión docente desde la esfera social así como la positiva autopercepción de los propios docentes acerca de su profesión parecen ser elementos fundamentales para atraer a los jóvenes con más talento a las distintas titulaciones del campo educativo. A este respecto Sahlberg (2011), señala que Finlandia reconoce públicamente el valor de sus profesores y confía en su juicio profesional, además, afirma que entre los jóvenes finlandeses, la enseñanza es siempre la profesión más admirada en las encuestas realizadas entre los recién graduados en la Enseñanza Secundaria.

En España, sin embargo, la profesión docente sigue sin atraer a los estudiantes con los expedientes más altos, siendo esto indicativo de la baja valoración y prestigio social que van asociados a la misma (Pérez Gómez, Blanco, Sola y Barquín, 2003). En este sentido, Valle (2013) indica que, “si un factor resulta determinante a la hora de que un colectivo social construya una imagen sobre el prestigio de una profesión es lo que dicho colectivo considera que cuesta acceder a esa profesión en términos de esfuerzo formativo y de exigencia para ingresar en ella” (p.14). Por su parte, Imbernón (2013) como premisa para aumentar la calidad en la formación de los docentes y el reconocimiento social de los mismos, solicita “una mejora en la selección de los candidatos” a los estudios de magisterio (14 de marzo). Ante estas afirmaciones nos surgen los siguientes interrogantes: ¿Podríamos considerar nuevos modelos de acceso a la formación inicial de docentes más exigentes que el actual? ¿deberían las facultades de educación establecer pruebas específicas para seleccionar a sus estudiantes?

La España de hoy vive un clima de especial interés acerca de los nuevos planteamientos que la ley de educación (LOMCE, 2013) ha desarrollado acerca de los procedi-

mientos de acceso a la universidad. La reforma en el acceso a las titulaciones de grado supondrá para las universidades organizar pruebas específicas de admisión una vez suprimida por completo la actual prueba de acceso (PAU).

En este sentido los resultados de este estudio pueden contribuir a la reflexión crítica sobre los nuevos procedimientos específicos de acceso a las facultades de educación para avanzar en una propuesta acorde con las necesidades actuales y futuras que presenta la profesión docente y desde el compromiso con la evaluación de competencias.

La formación inicial del profesorado y la selección que se hace para acceder a estos estudios nos parece un tema prioritario al que la administración no ha prestado la atención necesaria, mientras que los datos y resultados comparativos indican que es un aspecto fundamental, muy alentador e interesante en la actualidad.

## 1.2. Estructura de la tesis y coherencia entre los artículos

La presente tesis doctoral está compuesta por cuatro artículos que ofrecen al lector diferente información como resultado de un largo proceso de investigación. Aunque los artículos contienen distintos datos sobre los criterios, estrategias e instrumentos de selección de candidatos a las pruebas de acceso a la universidad en España y en Finlandia para aquellos que desean estudiar magisterio<sup>8</sup>, todos forman parte y responden, en su conjunto, a los retos que afronta este trabajo. En este sentido, se atiende adecuadamente a las afirmaciones de Bradley (2009) sobre la unidad temática de las publicaciones, cuando manifiesta que las tesis por compendio de artículos entrañan una buena coherencia entre los trabajos realizados alrededor de una temática de investigación que proporciona una contribución relevante al conocimiento y no una mera agrupación de trabajos realizados, con repeticiones de revisiones bibliográficas y metodológicas.

Dichas publicaciones que comprenden los ejes de esta tesis doctoral se corresponden con el siguiente esquema:

---

<sup>8</sup> Según la Real Academia Española (RAE) este término hace referencia al “título o grado de maestro que se confería en una facultad”. De acuerdo con ello, a lo largo de este trabajo lo utilizamos indistintamente para referirnos concretamente al ‘Grado de Educación Primaria’ cuando hablamos de España y al ‘Profesorado de Aula’ cuando nos referimos a Finlandia, también lo usamos para referirnos a la profesión docente en general.



## ARTÍCULOS QUE COMPONEN EL CUERPO DE LA TESIS

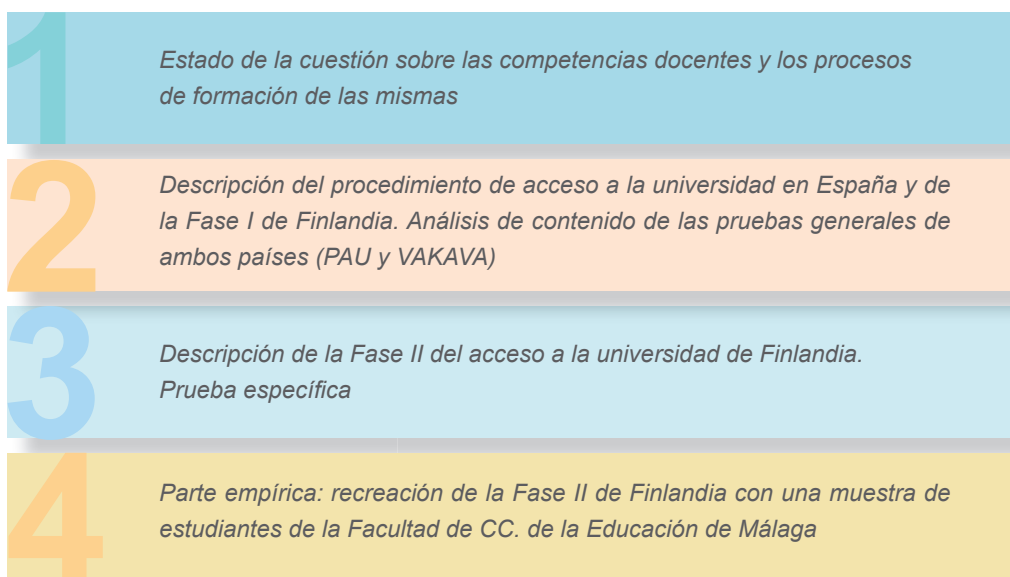


Figura 1: Publicaciones que avalan la tesis doctoral

El proceso creativo de estos artículos ha supuesto un diálogo con múltiples autores, teorías, escenarios y experiencias que pretendo dilucidar a modo de síntesis en los párrafos siguientes.

1. El primer artículo, eminentemente teórico, contextualiza la profesión docente ante las nuevas demandas sociales y proporciona al lector el cuerpo de conceptos, constructos y teorías más relevantes que fundamentan los diferentes análisis de contenido realizados en el resto de artículos. En un primer momento, ambos autores nos detenemos en analizar las peculiares características de la era digital, subrayando la relevancia de las mismas y el efecto que conforman en los modos de pensar, sentir y actuar de los ciudadanos contemporáneos.

Con el fin de proporcionar a los docentes las herramientas necesarias que les permita cubrir las demandas de dichos desafíos, la formación en competencias se presenta como el mecanismo más potente para alcanzar estas expectativas. En este sentido, hemos desarrollado una serie de competencias que a nuestro juicio, consideramos referentes en los procesos de formación docente. Con estas sugerencias, pretendemos orientar al profesional educativo en el cambio de rol que está experimentando y por consiguiente, en las competencias profesionales que le son requeridas.

En segundo lugar, con nuestras reflexiones y propuestas, enfatizamos el amplio reconocimiento compartido por numerosos autores y estudios recientes que proponen

cambios en los roles, en los conocimientos y en las capacidades y habilidades que los docentes necesitan para atender las impredecibles exigencias de la era digital y obtener el máximo beneficio de las oportunidades que ésta les ofrece. En este nuevo contexto, la enseñanza no se limita exclusivamente a las instituciones educativas, sino que el aprendizaje se produce en diversos ambientes fuera y dentro del entorno escolar y supera las limitaciones del espacio y del tiempo.

Finalmente, abordamos la importancia del pensamiento práctico de los docentes como una consolidada alternativa epistemológica que entiende la formación de los futuros docentes como un proceso permanente de reconstrucción conceptual sobre su propia forma de actuar, de reflexionar, de sentir y experimentar el contexto personal y profesional que le rodea. La formación del pensamiento práctico requiere, en síntesis, comenzar por problemas prácticos concretos que los futuros docentes experimentan en contextos reales y promover la reflexión sobre tales experiencias.

Se ha considerado pertinente la elaboración de este artículo introductorio como marco o planteamiento teórico con la finalidad de comprender a nivel global el contexto actual en el que se encuentra el profesional docente y los postulados teóricos sobre las competencias que le son requeridas. Posteriormente en cada artículo y de forma más específica se aborda las principales líneas de debate acerca del procedimiento de acceso a la universidad en España y Finlandia, así como la fundamentación teórica que sustenta al objeto de estudio.

2. El segundo trabajo presenta un análisis de contenido de las pruebas de acceso a la universidad en España (PAU) y en Finlandia (VAKAVA), para quienes desean formarse como maestros y maestras de Educación Primaria, con la finalidad de comprender qué estrategias, instrumentos y criterios de selección de candidatos utilizan.

Este segundo trabajo ofrece una descripción detallada de cómo se realiza el acceso a la universidad en ambos países, atendiendo así al primer y segundo propósito de esta tesis doctoral. En España, este procedimiento de acceso a las distintas Facultades de Educación se realiza a través de los exámenes que conforman la PAU, conocida popularmente como *Selectividad*. Esta prueba es la que tienen que realizar todos los estudiantes que han finalizado la Educación Secundaria para poder ingresar en la universidad. En Finlandia, sin embargo, el procedimiento a los estudios de formación de docentes es más complejo. Este minucioso proceso selectivo consta de dos fases, un examen nacional de ingreso llamado VAKAVA y una prueba específica llevada a cabo por cada universidad.

En este segundo artículo, nos centramos en la prueba común para todo el estado (VAKAVA) que supone la primera fase de este procedimiento de acceso. El examen VAKAVA ha sido fruto del resultado de un proyecto de investigación creado por especialistas

en formación de docentes y ajustado a las necesidades que presenta el sector educativo.

El propósito del estudio fue comparar los dos exámenes (PAU y VAKAVA) de ingreso, de acuerdo con una clasificación de capacidades cognitivas<sup>9</sup> utilizada anteriormente por el grupo de investigación HUM-311, para detectar las capacidades mentales requeridas en ambas pruebas. Los ítems de cada prueba fueron analizados en base a los siguientes niveles cognitivos: 'reproducción', 'comprensión', 'transferencia', 'argumentación' y 'heurística'. Los datos fueron obtenidos a partir de la PAU en España y del VAKAVA en Finlandia correspondientes al año 2012, centrándonos en una metodología cualitativa y cuantitativa de los datos, concluimos que las capacidades presentes en ambas pruebas son considerablemente distintas.

En España las pruebas requieren del estudiante capacidades centradas en lo meramente conceptual, se destaca la 'reproducción' y 'comprensión' como las más significativas, mientras que en Finlandia se destacan las capacidades de 'transferencia' y 'comprensión' como las capacidades centrales en las pruebas. Relevante es el hecho de que en Finlandia exista una prueba específica para aspirantes al campo de la educación mientras que en España es la misma para todas las áreas del conocimiento.

El artículo aborda también desde una perspectiva teórica la necesidad de contar con pruebas de selección que incluyan instrumentos y mecanismos de ingreso más próximos al futuro profesional.

3. El tercer artículo aborda un análisis de contenido de la prueba específica de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes en Finlandia. Continuando al segundo artículo en el que se describe y analiza la primera fase del procedimiento de acceso a la universidad, en este trabajo se atiende a la segunda fase del procedimiento de ingreso. Para ello, nos centramos en las características de estas pruebas utilizando como ejemplo el procedimiento de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki.

Este artículo parte del marco teórico sobre las demandas de la profesión docente en la época contemporánea que ya fuera presentado en los artículos anteriores, para poner de manifiesto que los perfiles profesionales son cada vez más flexibles y complejos, y que no es suficiente una formación inicial centrada en la adquisición de conocimientos, sino que parece imprescindible el desarrollo de competencias o cualidades humanas y profesionales cada vez más elaboradas (Esteve 2002; Pérez Gómez 2007, 2008). Para atender a los

<sup>9</sup> Tal y como se argumenta en el artículo II, se tomó la decisión de utilizar esta tabla de clasificación de las capacidades cognitivas porque recientemente había sido trabajada por el grupo de investigación que dirige el Dr. Ángel I. Pérez. La utilización de esta tabla en dicha investigación como instrumento de análisis para clasificar los ítems de las pruebas liberadas de PISA, había dado lugar a distintas publicaciones en revistas nacionales educativas muy bien valoradas en el campo de las Ciencias Sociales, por lo que consideramos apropiado utilizar la misma clasificación y metodología de análisis para las pruebas de España y Finlandia.

componentes actitudinales y no solo a los conocimientos académicos o científicos, la selección de candidatos a los estudios de formación de docentes en la universidad de Helsinki realizan pruebas específicas que pretenden estimar estos componentes claves de las competencias, como son la motivación y el compromiso con los estudios a los que se aspira. En Finlandia, las universidades tienen autonomía para diseñar normativamente el programa de acceso y aunque puede variar de unas a otras, la mayoría de las pruebas se centran en entrevistar individualmente a cada solicitante con el objetivo de conocer las razones que les ha llevado a elegir la docencia como futuro profesional.

Una vez presentado el primer apartado sobre la importancia de realizar pruebas específicas que atiendan a las disposiciones personales hacia la actividad docente, el artículo se centra en la descripción metodológica llevada a cabo para realizar el análisis de contenido de esta prueba.

Para el análisis del material recopilado nos centramos en describir, por un lado, los distintos textos que los candidatos reciben antes de ser entrevistados y por otro lado, las cuestiones que los evaluadores plantean a los aspirantes. A continuación, detallamos los criterios de valoración que el comité de evaluadores propone para corregir las pruebas.

La discusión del artículo profundiza en el análisis de las pruebas con la finalidad de estimar qué componentes de las competencias están presentes en estas pruebas y considerar los criterios de valoración propuestos. Atendiendo de nuevo a las capacidades cognitivas según los planteamientos y la reinterpretación elaborada por el grupo de investigación, los componentes que están presentes en las pruebas son aquellos que tienen que ver con la detección de lo que consideramos cualidades cognitivas de segundo orden, argumentar, valorar, proponer y diseñar. Con ello, se pretende responder al primer propósito de la tesis, atendiendo en este caso a la segunda fase del procedimiento de acceso a la universidad en Finlandia. También se responde al tercer propósito del estudio, estimando los componentes de las competencias que pueden estar presentes en las pruebas de selección.

El artículo también cuenta con una vertiente crítica de este procedimiento de selección de candidatos ya que, a nuestro juicio, las pruebas específicas se concentran exclusivamente en evaluar las teorías declaradas de los aspirantes, así como sus opiniones y manifestaciones pero no sobre sus teorías en uso y sus prácticas (Argyris, 1989; Pérez Gómez, 2010). Además se destaca la dificultad de evitar los sesgos subjetivos de los evaluadores y la complejidad de definir unos criterios de evaluación compartidos por los encargados de corregir las pruebas.

El artículo III cierra con un apartado que plantea posibles sugerencias de aplicación en España. En este sentido, seguimos los argumentos de Pérez Gómez (Ibídem) al afir-

mar que “las experiencias ajenas nunca pueden prescribir nuestras propias prácticas, pero pueden ayudarnos a comprender por analogía, y, sobre todo, a reflexionar y a proponer alternativas como hipótesis de trabajo y propuestas para el debate” (p.13). De este modo, respondemos al quinto objetivo de esta tesis doctoral, *sugerir propuestas para contribuir al desarrollo de un sistema de acceso específico a los estudios de formación de docentes en la universidad española*.

4. El cuarto y último artículo responde a la parte empírica de la tesis doctoral. A partir del análisis realizado en el artículo III sobre la prueba específica de acceso a los estudios de formación de docentes en Helsinki, nos planteamos responder al cuarto propósito de esta tesis recreando dicho procedimiento de selección con una muestra de estudiantes que acababan de acceder al Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. El objetivo del artículo es presentar los hallazgos encontrados tras aplicar los estándares y criterios de selección de estudiantes de la prueba de acceso finlandesa con la muestra de candidatos en España. En dicho estudio participaron 30 sujetos escogidos al azar y de manera aleatoria.

La interpretación de los datos es esencial entre las tareas de investigación, por ello es imprescindible construir una idea lo más exacta posible acerca de las características de las variables implicadas. En este sentido, para el análisis de la información obtenida se han utilizado técnicas estadísticas descriptivas de tendencia central, medidas de posición, de dispersión absoluta y relativas. Por último, aplicamos una *distribución teórica normal* para describir cómo se distribuyen algunos de los datos muestrales que recogemos. Cabe destacar como parte del rigor metodológico que sostiene la investigación, la mención de ciertas cautelas a la hora de interpretar los datos estadísticos, tales como el reducido número de la muestra de estudiantes de magisterio seleccionada en España y la posible ausencia de motivación en los sujetos para realizar la prueba.

El artículo diferencia, con significatividad estadística, que las puntuaciones de los candidatos en España están por debajo de los resultados obtenidos en las mismas pruebas por estudiantes en Helsinki. De este modo, afirmamos con rotundidad que ningún candidato en España alcanzó las puntuaciones mínimas para acceder a los estudios de formación docente en Finlandia. Para abordar con más detenimiento las puntuaciones totales obtenidas en España, el artículo presenta los resultados de los candidatos agrupados por las categorías de las pruebas aplicadas, con la finalidad de conocer la distribución de dichas puntuaciones en cada una de las pruebas y comprobar cuáles son las fortalezas y/o debilidades de los estudiantes españoles.

Del estudio se deriva que la finalidad de las pruebas específicas para seleccionar a los candidatos a los estudios de formación docente en Finlandia se concreta en elegir a los

individuos que presentan mayor compromiso y que demuestran ciertas aptitudes y actitudes hacia la docencia. Con esta premisa y con el gran número de solicitantes que se presentan cada año<sup>10</sup>, los candidatos que desean acceder a los estudios de formación docente tienen claro su elección y los motivos que les lleva a solicitar su ingreso en la universidad.

En España, sin embargo, los candidatos presentaban unos desconcertantes resultados en cuanto a la motivación que les conduce a elegir los estudios de magisterio, ya que el mayor porcentaje de estudiantes en esta categoría de análisis, no tenían claro los motivos que le habían llevado a elegir este futuro profesional. Tras el análisis realizado en el artículo II sobre la PAU y los resultados obtenidos en la parte empírica del artículo IV, podemos considerar que las capacidades que se miden en la PAU, no son suficientes ni pertinentes para que los candidatos puedan ser admitidos en los estudios de formación de docentes en las universidades de Finlandia.

El artículo cierra con una serie de conclusiones sobre los resultados obtenidos en dicho proceso de investigación subrayando la finalidad que persiguen las pruebas finlandesas y destacando las carencias que presentan los estudiantes españoles al someterse a pruebas que difieren de los tradicionales exámenes centrados en la memorización de contenidos.

---

10 En la Facultad de Ciencias del Comportamiento de Helsinki en el año 2011 solicitaron acceder a los estudios de Profesorado de Aula (Grado de Educación Primaria) 1.789 candidatos, de los cuáles solo accedieron 120, por tanto el porcentaje de candidatos que accedieron fue de 6,7%, cifra por debajo de las estadísticas que se suelen publicar que ascienden al 10% de candidatos admitidos anualmente para la totalidad de universidades.



---

# ABSTRACT





## Preamble

This thesis, titled “*University Entrance Tests in Spain and Finland. Criteria, Strategies and Instruments To Select Candidates for Initial Teacher Training*”<sup>11</sup> has been completed thanks to the award of a predoctoral grant as part of the University Teacher Training Grants Programme (FPU) of the Ministry of Education (MECD). The work was carried out within the research group of Andalusia Regional Government HUM-311: “Educational Innovation and Assessment in Andalusia”, of the Department of Didactics and School Organisation of the University of Malaga.

The grant period included a research placement at the *National Research Centre for Educational Research and Innovation* (CNIE), Madrid, run by the Ministry of Education, Culture and Sport, under the supervision of Dr. Montserrat Grañeras Pastrana, and an international research placement at the *Education and Social Research Institute* (ESRI), part of Manchester Metropolitan University (United Kingdom), under the supervision of Dr. Harry Torrance.

It should be noted that this thesis aims to meet the requirements for the title *PhD with International Mention* under the modality “*Thesis as a Compendium of Publications*”, as determined by Articles 21 and 22 of the Rules on PhDs of the University of Malaga (text approved by the Governing Board of the University of Málaga on 9th October 2012, with the amendments passed by the same board on 19th July 2013, 19th June 2014 and 13th May 2015), which implement the provisions of Royal Decree 99/2011, of 28th January, on official teaching for PhDs (State Journal dated 10th February), Articles 11 to 15 of which establish the regime for the admission, development, assessment and defence of a doctoral thesis.

This clarification is essential in order to understand the structure and presentation of the extensive research process. According to the aforementioned rules<sup>12</sup>, “a set of papers published by the PhD candidate directly related to the subject of the doctoral thesis may

<sup>11</sup> It should be noted that this document has been drafted using non-sexist language. Any grammatical references to the male gender should be understood as also including the female gender. In no case is it our intention for there to be any form of discrimination.

<sup>12</sup> In this regard, see the rules on doctoral studies of the University of Malaga <<http://www.uma.es/doctorado/info/22402/reglamento-doctorado/>>

be presented for assessment as a PhD” (p.18). Furthermore, this set of papers must “comprise at least three publications, which will be taken into account to assess the thesis” (id.).

The compendium of this doctoral thesis comprises four articles, namely:

Pérez Gómez, A. and Pérez Granados, L. (2013). Teaching Skills in the Digital Age. The Formation of Practical Thinking. *Revista Temas de Educación*, 19 (1), 67-83. **(Article I)**

Pérez Granados, L. (2015). Analysis of Entrance Tests for Teacher Training in Spain and Finland: Knowledge or Skills. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609. **(Article II)**

Pérez Granados, L. (2014). Selecting Candidates for Teacher Training in Finland. The Relevance of Personal Dispositions towards Teaching. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12, 109-132. **(Article III)**

Pérez Granados, L. and Pérez Gómez, A. (2015). Finnish Standards in Tests To Select Prospective Teachers in Spain. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 83 (29,2), \*\*-\*\*. **(Article IV)**

We checked that the doctoral thesis presented as a compendium of publications met with the requirements set out in the rules, i.e. “that contributions have been submitted, published or accepted for publication after the date of registration of the thesis project” (ibid, 17 ).

The doctoral thesis was registered on 23rd March 2010 and subsequently approved by the Doctoral Committee of the Department of Teaching and School Organisation of the University of Malaga, which it is overseen by. There is therefore a temporal relationship between the subject of the doctoral thesis and the publications which support it.

With regards to the authors of the publications submitted, in two of them the sole author is the doctoral candidate, Laura Pérez Granados, whilst in the other two authorship is shared with Dr. Ángel I. Pérez Gómez, in line with the aforementioned rules, which state that the doctoral candidate must figure in the publications in a position no lower than second.

In line with the indications set out in the rules which govern the submission of a doctoral thesis as a compendium of publications, the final structure comprises the following chapters:

-**Chapter 1:** An introduction which justifies the subject chosen for the thesis, the background to research, interest in the subject, and the coherence and direct relationship between the different works submitted.

-**Chapter 2:** Aims, focus of study and methodological design of this research. This section is not required in the rules, but has been included to give the reader an overview of the different methodological reference points and the research process followed in the work.

-**Chapter 3:** Full copy of the different works presented for the doctoral thesis. This also includes a complete reference for the review and a quality index for the contributions.

-**Chapter 4:** A global summary of the results, interrelating and comparing the main results partially obtained in the publications presented.

-**Chapter 5:** The conclusions drawn from the results of the articles. We have also included a section dealing with new areas of research resulting from these findings, even though this is not a requirement in the rules.

-**References**<sup>13</sup>: As used in the preceding paragraphs.

-**Annexes:** This section includes some of the materials used in the field work for the experimental phase of the research. Other materials such as audio interviews, assessment sheets for participants, etc., are attached in digital format.

---

<sup>13</sup> The style guide used for in-text citations and references in this thesis corresponds to the standards of the 6th edition of the APA (American Psychological Association).



# INTRODUCTION

## 1. Research Background

I can still clearly remember my first office meeting with Dr. Javier Barquín, when we discussed the possibility of presenting an application for one of the University Teacher Training Grants (FPU) which had been convened by the Ministry of Education. It was in June 2010, when, having just completed my Master's Degree<sup>14</sup>, I was completely sold on the idea of starting a doctoral thesis project. Apart from directing my Final Dissertation (TFM), Javier had given me unconditional support throughout my university degree, placing his trust in me by allowing me to take part in his research projects, and for these reasons I believed he would be the most suitable person to guide me through the process.

It was precisely the details and conclusions reached in one of these studies<sup>15</sup> that led to the main subject of my Final Dissertation, which aimed to analyse the different ongoing training modalities for teachers and to know the process for choosing and training a workgroup.

In this regard, my interest in teacher training had merely just begun, and I became increasingly sure that the subject of my doctoral thesis would continue in this line of research.

However, delimiting the area of study was a rather complex task for a somewhat inexperienced researcher wishing to analyse the wide range of possibilities offered in this area. Nevertheless, following a long conversation with Javier in which I expressed my concerns, we decided it would be interesting to focus on the sphere of initial teacher training.

At the time, the HUM-311 research group, directed by Dr. Ángel Pérez Gómez, had just finished an R&D project titled *"Educational Assessment of Second-Order Learning,*

---

<sup>14</sup> University Master's Degree: Educational Innovation Policies and Practices for the Knowledge Society (biennium 2008-2010). Department of Didactics and School Organisation, University of Malaga.

<sup>15</sup> Barquín, J. (2009). Report on Andalusia teachers and ongoing training. Unpublished report. Project: Assessment of Teachers' Centres in Andalusia (EVACENPRO). Specific collaboration agreement between the Education Board and the University of Malaga (2007-2008).

*Learning How To Learn, Analysis of International Projects and Experimentation of Alternative Strategies”.*

This research process had concluded with a study of European experiences and an analysis of skills development assessment programmes (PISA and Andalusia Diagnosis Assessment 2006). Javier, who had been involved in the project and was aware that the research group's aims were similar to my own, recommended that I should meet Ángel and show him my enthusiasm about applying for the grant. Furthermore, this meeting would help guide me through the focus of study.

At the meeting, Ángel told me that the results of this research process had generated significant interest among the group with regards to university entrance tests (PAU) and the different admissions systems used around the world, particularly those which envisaged specific selection tests for teacher training studies.

To begin he proposed several tasks: read the latest studies and publications on the different conceptualisations of the term *skills*, read up on the procedure for *university admissions* in Spain, and find information on *Finland*, a country which uses a highly selective process for prospective teachers. The result of all this would help me assess the attractiveness of this focus of research and build the scientific report for the thesis project, as required for the grant. Following weeks of intensive work compiling biographies and information, I took the decision which would determine my future and which has led to the development of the research presented here.

Despite the high degree of uncertainty involved in taking on a long-term project, my intuition led me to commit myself to this research right from the beginning. My interest in the subject under study has been present ever since I started researching the complexity which characterises the process for the selection and assessment of candidates for initial teacher training.

Weeks later, after assessing all the information I had collected, I held another meeting with Ángel to present my blueprint for the thesis and also to express my interest in working in this area even if I were not awarded the grant.

In the meantime, I was able to get a scholarship in the research division of the *Institute of Teacher Training, Educational Research and Innovation* (CIDE)<sup>16</sup>, which is part of the Ministry of Education. I made the most of my ten-month period working in this national public epicentre, where different research, studies and reports on education are drafted, coordinated and promoted, as I continued to collect documents and prepare a bibliography on the thesis project I aimed to begin. Moreover, the privileged position I enjoyed at this time, with the op-

---

<sup>16</sup> Now called: National Centre for Educational Research and Innovation (CNIIE).

portunity to take part in seminars, workdays and sessions in the State Education Board and to know a large number of professionals who were in charge of managing educational actions and plans, went a long way to strengthening my commitment to this task of “understanding and transforming reality and of knowing and improving ourselves” (Santos Guerra, 2007, p. 9).

Finally, after months of paperwork and administrative processes for the grant (FPU)<sup>17</sup>, which was initially rejected due to a mistake in the IT system, I was awarded a place as an intern at the University of Malaga in June 2011. The doctors Ángel Pérez and Javier Barquín became my directors in this work.

This was the start of a new period in my personal and professional life, which I modestly hope will contribute to better understanding of the different procedures, instruments and criteria used in selecting candidates for initial teacher training in Spain and Finland, whilst providing new information in the debate around current legislation governing university admissions procedures in our country.

### 1.1. Research interest

Widespread dissatisfaction, both in Spain and around the world, with current educational systems and the pressures of the market economy have intensified concern for finding new forms of conceiving and understanding teaching and learning processes (Gimeno, 2008), questioning the quality of initial teacher training processes and discussing the procedures to reform their admissions process.

At the current time, in which the policy governing admissions to higher studies in Spain is immersed in a process of change, the analysis of alternative pedagogical models is an essential requirement and, in this sense, proposing rigorous mechanisms to select candidates prior to the training process could constitute one of the most interesting aspects to raise the status and quality of future teachers.

This research presents a study of the procedures and instruments used to select candidates for initial teacher training in Spain and Finland, with special focus on analysing the mental skills required in the tests applied to prospective candidates. Suggestions to improve the university entrance process in our country are also proposed, based on the results of both this analysis and the empirical recreation of the Finnish procedure in our Spanish context.

Spain, as a member of the European Union, forms part of the common strategies and challenges in educational policy aimed at increasing the quality of teaching and of teacher training.

<sup>17</sup> By Order EDU/1203/2011, of 28th April (State Journal 13th May 2011), I was awarded a University Teacher Training programme grant, part of the Statute of Research Staff in Training, convened by Order EDU/3083/2009, published on 6th November (State Journal dated 17th November).



As indicated in the McKinsey report (Barber and Mourshed, 2007), improving different systems transcends cultural and socio-political contexts. In this regard, the report underlines three key elements shared by those educational systems with good performance among students:

- 1 - Bring in the most suitable people to teach.
- 2 - Develop them into effective teachers.
- 3 - Ensure the system is capable of providing the best education possible for all children.

Even though this report was published almost a decade ago, the details it contains have been essential in assessing the success of different international educational systems, offering suggestions with regards to factors which can explain differences in learning among pupils from country to country.

More recently, it should be noted that the main goals set out in the Strategic Framework for Education and Training in Europe (Europe 2020) focus on improving initial and ongoing training for teachers in order to ensure teaching is an attractive professional option. Indeed a recent report by the European Commission (2012) on support for the teaching profession includes proposals for Member States which stress that “a key challenge for the European Union over forthcoming years is not simply to fill teacher vacancies, but rather to find the best candidates to fill them” (p. 28).

As some authors have stated (Sahlberg, 2011; Jakku-Sihvonen and Niemi, 2011), selecting candidates for teacher training studies is an essential procedure in order to guarantee the success of students during their formative years, whilst also providing a suitable way to select prospective teachers who are committed not only academically but also ethically.

Finland was chosen for this study not only because of media interest in the country due to it occupying first place in OECD study rankings since 2000, but also due to educational interest in the specific university admissions procedure for prospective teachers.

The admissions system for teacher training programmes in Finland takes into account not only intellectual ability, but also requires students to have excellent interpersonal skills. The selection system is extremely stringent in order to find people who are highly motivated and who will adapt well to the studies involved.

The excellent reputation enjoyed by the teaching profession amongst the general public, along with the positive perception teachers themselves have of their profession, appear to be key elements in attracting the most talented young people to the different education qualifications. In this regard, Sahlberg (2011) indicates that Finland publicly recognises the value of its teachers and trusts their professional judgement, and also states that surveys



of youngsters who had recently completed their secondary education in Finland chose teaching as their most admired profession.

In Spain, however, the teaching profession is still failing to attract students with the best academic records, which is a clear indication of its low social consideration and prestige (Pérez Gómez, Blanco, Sola and Barquín, 2003). Valle (2013) believes that “if there is one single determinant factor when a social group constructs an image of the prestige of a profession, it is that this group considers it to be difficult to enter this profession due to the high level of training and standards required” (p.14). Moreover, in order to improve the quality of teacher training and increase the social recognition of teachers, Imbernón (2013) believes it is necessary to “improve the selection of prospective candidates for teacher training” (14th March). These affirmations lead us to the following questions: Could we consider new models for access to initial teacher training which are more demanding than the one currently in place? Should education faculties set up specific tests to select students?

The new education act (LOMCE, 2013) is creating great interest in Spain in terms of university entrance procedures. The changes in the admissions system for degrees will mean universities will be able to set up specific entrance tests once the current entrance system (PAU) has been completely phased out.

In this regard, the results of this study may help contribute towards critical reflection on the specific procedures for admission to education faculties, in order to advance towards a proposal which is in line with the current and future needs of the teaching profession, based on a commitment to assessment of skills.

It is our opinion that initial teacher training and the selection of prospective candidates is a fundamental question which has been greatly overlooked by the authorities, whilst our comparative results and data clearly indicate that it is a question which is of huge interest and importance.

## 1.2. Thesis structure and coherence between the articles

This doctoral thesis is made up of four articles which offer the reader different insights as the result of an extensive research process. Whilst the articles themselves may contain varying information on the criteria, strategies and instruments used to select candidates for admission to teaching degrees in Spain and Finland<sup>18</sup>, together they provide answers to the different challenges involved in this work. This is clearly in line with the affirmations made by Bradley (2009) with regard to the thematic unity of publications. Bradley states that theses

<sup>18</sup> According to the Royal Spanish Academy (RAE) this term refers to the “teaching degree or title conferred by a faculty”. In accordance with this definition, throughout this work we use it to refer specifically to the “Primary Education Degree” in Spain and to “Classroom Teachers” when referring to Finland, and also to refer to the teaching professional in general.

as a compendium of articles must offer a high level of coherence in the work on a single research topic in order to make a relevant contribution to knowledge, rather than being a mere collection of different works with duplication of bibliographies and methodologies.

These publications are at the core of this doctoral thesis, as shown in the outline below:

### ARTICLES WHICH MAKE UP THE BODY OF THE THESIS

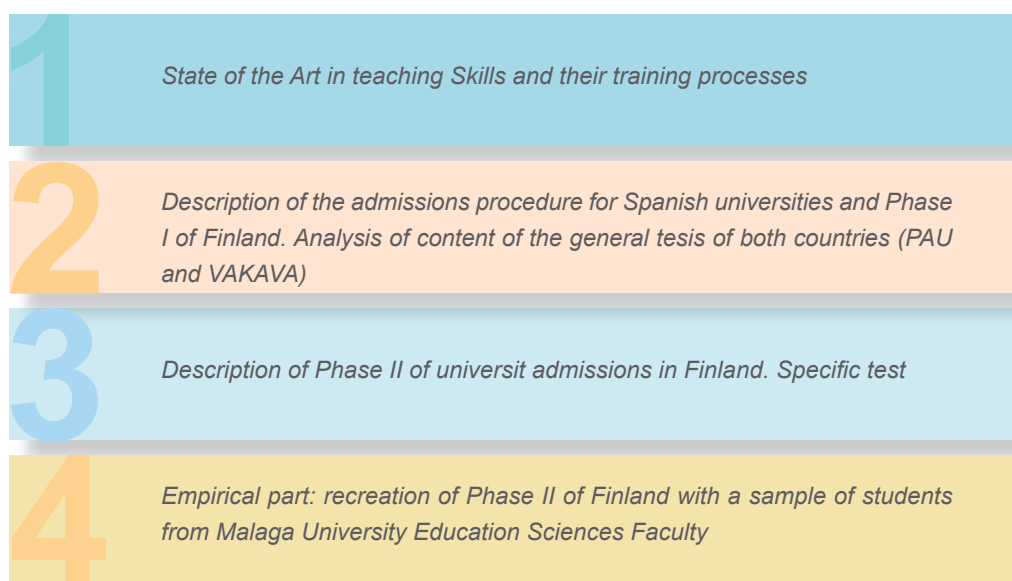


Figure 1: Publications which back up the doctoral thesis

The creative process for these articles has involved dialogue with many authors, theories, scenarios and experiences which I hope to summarise in the following paragraphs.

1. The first article, eminently theoretical, contextualises the teaching profession in the face of new social demands and provides the reader with the body of the most relevant concepts, constructs and theories which support the different content analyses carried out in the other articles. The authors initially deal with analysing the peculiar characteristics of the digital era, underlining their relevance and their effect on our ways of thinking, feeling and acting in today's society.

Training in skills is the most powerful way of fulfilling these expectations, providing teachers with the tools necessary to meet the demands involved in these challenges. In this regard, we have developed a series of skills which, in our opinion, can be considered reference points in teacher training processes. We trust that these suggestions will guide teachers through the professional skills which are now required of them as a result of their changing roles.

Secondly, our reflections and proposals highlight the fact that numerous authors and recent studies propose changes in the roles of teachers and in the skills and abilities they require in order to meet the challenges of the digital era and to make full use of the opportunities it offers. In this new context, teaching is not limited exclusively to educational institutions, but rather learning takes place in different environments inside and outside of school, going beyond its limitations of space and time.

Finally, we deal with the importance of the practical thinking of teachers as a consolidated epistemological alternative which understands training for future teachers as an ongoing process of conceptual reconstruction of students' own way of acting, reflecting, feeling and experiencing the personal and professional context which surrounds them. In short, the formation of practical thinking must start with specific practical problems which future teachers experience in real contexts and promote reflection on such experiences.

The inclusion of this introductory article has been deemed relevant as a theoretical approach or framework in order to have an overall understanding of the current context in which teachers find themselves and the theoretical assumptions on the skills required of them. The main areas of debate with regards to the university admissions procedure in Spain and Finland, along with the theoretical foundations which underlie the purpose of the study, are subsequently dealt with in more detail in each article.

2. The second part of the work presents an analysis of the content of the university admissions tests for Primary Education teaching degrees in Spain (PAU) and Finland (VAKAVA), in order to provide an understanding of the different strategies, instruments and selection criteria for candidates. This also includes a detailed description of how the admissions process is implemented in both countries, thus satisfying the first two aims of this doctoral thesis.

In Spain, the method of admission to the different Education Faculties is through the exams that make up the PAU, popularly known as *Selectivity*. This test is compulsory for all students who have completed Secondary Education and who wish to go on to university. However, in Finland the procedure for teacher training studies is far more complex. The highly-selective selection process consists of two phases: a national entrance exam called VAKAVA, and a specific test carried out by each university.

In this second article we focus on the common nationwide test (VAKAVA), which is the first phase of the admissions procedure. The VAKAVA exam is the result of a research project created by specialists in teacher training, tailored to the specific needs of the education sector.

The purpose of the study was to compare the two entrance exams (PAU and VAKA-

VA) in accordance with a classification of cognitive abilities<sup>19</sup> previously used by the HUM-311 research group to detect the mental skills required in each test. The items in each test were analysed based on the following cognitive levels: 'reproduction', 'understanding', 'transfer', 'arguments' and 'heuristics'. By focusing on a qualitative and quantitative methodology using the data obtained from the PAU in SPAIN and the VAKAVA in Finland for 2012, we concluded that the skills present in both tests are considerably different.

Tests in Spain focus on students' skills in a merely conceptual way, highlighting 'reproduction' and 'understanding' as the most significant aspects, whilst in Finland 'transfer' and 'understanding' are the key skills in the tests. It is also relevant to note that in Finland there is a specific test for students wishing to undertake teaching degrees, whilst in Spain the test is the same for all areas of knowledge.

The article also deals with the need to, from a theoretical perspective, count on selection tests which include admissions instruments and mechanisms which are closer to future professionals.

3. The third article analyses the content of the specific university entrance test for candidates wishing to train as teachers in Finland. This work deals with the second phase of the admissions process, continuing on from the second article, which describes and analyses the initial phase of the university entrance procedure. By way of example, we have considered the characteristics of the tests in the procedure used by the Faculty of Behavioural Sciences of the University of Helsinki.

This article is based on the theoretical framework for modern-day requirements of the teaching profession, as presented in previous articles, in order to show that professional profiles are increasingly flexible and complex, and, moreover, that initial training focused on the acquisition of knowledge is no longer sufficient, but rather the development of ever more elaborate human and professional skills or qualities is of fundamental importance (Esteve 2002; Perez Gomez 2007, 2008). Candidates aspiring to undertake a teaching degree at the University of Helsinki undergo specific tests to assess their motivation and commitment, meaning admission is based on attitudinal components rather than just academic or scientific knowledge. Universities in Finland enjoy autonomy to design their own admissions programme and, although these may vary from centre to centre, most of them include a one-to-one interview with applicants in order to understand the reasons they have chosen teaching as their future profession.

---

<sup>19</sup> As argued in Article II, the decision to use this cognitive skills classification table was taken because it had recently been worked on by the research group headed by Dr. Ángel I. Pérez. Using this table in the research as an instrument to analyse and classify the items in released PISA tests led to several publications in educational reviews of great renown in the field of Social Sciences, and for this reason we believed it was appropriate to use the same classification and methodology for analysis for the Spain and Finland tests.

Once the first section dealing with the importance of carrying out specific tests to assess personal dispositions towards teaching has been presented, the article focuses on the methodological description carried out to analyse the content of this test.

In order to analyse the compiled material, we have focused on describing, firstly, the different texts candidates receive prior to the interview, and, secondly, on the questions assessors generally discuss with candidates. The criteria which the assessment committee proposes to correct the tests are detailed below.

The discussion of the article further analyses the tests in order to identify which skills components are present in them and to consider the proposed assessment criteria. Focusing again on cognitive skills, in accordance with the approaches and reinterpretation of the research group, it is found that the components present in the tests are those which are related to identifying second-order cognitive skills: arguing, evaluating, proposing and designing. The aim in this regard is to meet the first goal of the thesis by considering the second stage of the university admissions procedure in Finland. The third aim of the study is also met by considering the skills components present in the selection tests.

The article also has a critical approach to this selection procedure for candidates, since, in our opinion, the specific tests focus exclusively on evaluating the espoused theories of the candidates, along with their opinions and declarations, but fail to consider their theories-in-use and practice (Argyris, 1989; Pérez Gómez, 2010). The difficulty of avoiding subjective biases among assessors and the complexity of defining common assessment criteria for those in charge of correcting the tests is also highlighted.

Article III concludes by setting out some suggestions for possible application in Spain. In this regard, we follow the arguments put forward by Pérez Gómez (Ibid), who states that “the experience of others can never dictate our own practice, but it can help us to understand by analogy and, above all, to reflect and put forward alternatives as a working hypothesis and proposals for discussion” (p.13). We therefore fulfil the fifth aim of this doctoral thesis, namely *to suggest proposals to contribute to the development of a specific admission system for teacher training studies in Spanish universities*.

4. The fourth and final article responds to the empirical part of the doctoral thesis. Based on the analysis in Article III of the specific test for admission to teacher training studies in Helsinki, we decided to fulfil the fourth goal of this thesis by recreating the selection procedure with a sample of students who had just started their Primary Education Degree at Malaga University Faculty of Education Sciences. The purpose of the article is to present the findings after applying the student selection criteria and standards of the Finnish admission test using a sample of candidates in Spain. This study counted on 30 participants chosen entirely at random.

Interpretation of data is a fundamental part of research, to which end it is essential to construct the clearest idea possible of the characteristics of the variables involved. In this regard, the information obtained has been analysed through the use of descriptive statistics of central tendency, measurements of position and absolute and relative dispersion. Finally, we applied a *normal theoretical distribution* to describe how some of the sample data we collected are distributed. It is worthwhile mentioning, as part of the methodological rigour which underpins the research, certain reservations when interpreting the statistics, such as the small sample size of teaching students in Spain and their possible absence of motivation when taking the test.

The article shows, with statistical significance, that the scores for candidates in Spain are below the results attained in the same tests by students in Helsinki. We can therefore categorically affirm that none of the candidates in Spain reached the minimum scores necessary to access teacher training studies in Finland. In order to deal with the overall scores obtained in Spain in further detail, the article presents the results of the candidates grouped together by test category, thus showing the distribution of these scores in each of the tests and demonstrating the strengths and/or weaknesses of the Spanish students.

The study shows that the purpose of the specific tests to select candidates for teacher training studies in Finland focuses specifically on choosing individuals who are committed to teaching and who have the right aptitudes and attitudes in this regard. With this premise and the large number of candidates who apply every year<sup>20</sup>, it is clear that students wishing to access teacher training studies have a full understanding of the reasons for their choice of study.

In Spain, on the other hand, candidates showed some baffling results in terms of their motivation for choosing a teaching degree, since most students in this analysis category did not have a clear reason for their choice of professional career. Following the analysis of the PAU in Article II and of the results obtained in the empirical part of Article IV, we can state that the skills measured in the PAU are neither sufficient nor appropriate for candidates to be admitted to teacher training studies in Finnish universities.

The article finishes with a series of conclusions on the results obtained in this research process, underlining the aims of the tests in Finland and highlighting the deficiencies among Spanish students when undertaking tests which differ to traditional exams based on memorising content.

---

<sup>20</sup> A total of 1789 candidates applied for admission to Classroom Teaching studies (Primary Education Degree) at Helsinki University Faculty of Behavioural Sciences, of whom only 120 were admitted; in consequence, the percentage of candidates admitted was 6.7%, a figure below the statistics usually published, which show 10% of candidates admitted annually to all universities.



## 2. Research Focus and Aims

Before dealing with the path followed in this research process, it is worthwhile indicating the focus and aims which have guided this work.

The research has focused on analysing the content of the admissions tests in place in Spain and Finland for teacher training studies, in order to have an understanding of the skills and abilities demanded of candidates. The aim is to reflect on the importance of establishing specific tests which are in line with the teaching profession. By going beyond a simple comparison of selection procedures and criteria, this study aims to contribute to the current debate on the importance of university admissions mechanisms and how the right choice of student selection instruments can help improve the quality of the educational system overall.

Taking into account the initial approach, the aims established for the development of the research are as follows:

1. To analyse and compare the university admissions system for students wishing to undertake teacher training studies in Spain and Finland, determining the type of mental skills required in the tests.
2. To understand and describe the similarities and differences in the procedures and content in the tests in Spain and Finland.
3. To explore and delimit the concept of skills, in line with the components present in the general and specific tests for the selection of candidates for teacher training.
4. To recreate the procedure and apply the admissions tests used in Finland for access to teacher training to a sample of students from Malaga University Faculty of Educational Sciences.
5. To suggest proposals to contribute to the development of a specific admissions system for teacher training studies in Spanish universities, in line with the needs of the teaching profession in the complexity of contemporary reality.

### 2.1. The methodological approach

In order to carry out this research, the methodology we use is inscribed in the current known as interpretive or qualitative, which, from the hermeneutics of Dilthey through to the social constructionism of Gergen, has covered the entire territory of Human and Social Sciences (Sola, 2011).

With regards to the foundations of these basic epistemological assumptions, our interpretive methodological approach has focused on descriptive aspects, in particular through content analysis, which also led us to the selection and application of quantitative

techniques. This methodological pluralism, considered by Cook and Reichard (2005) to be the most suitable to deal with the multiple needs of research and to achieve extensive knowledge of the object of study through mutual support, is called mixed or plurimodal, thanks to the use of techniques and strategies of both currents (qualitative and quantitative). In this regard, we should also indicate the comparative perspective as a common theme in this research, in accordance with the tasks proposed in the work plan. Authors such as Noah (1990) justify the comparative approach in education with these words: “knowing what is proposed and how it is developed in situations similar to those we experience is essential in order to establish a reasonable opinion on what to do in our country” (p.180).





# 2

---

# CAPÍTULO



## 2. Foco y propósitos de la investigación

Antes de abordar el camino recorrido en este proceso de investigación, conviene señalar cuál es el foco y cuáles son los propósitos que han guiado este trabajo.

La investigación se ha centrado en el análisis de contenido de las pruebas de acceso que se llevan a cabo en España y Finlandia para acceder a los estudios de formación docente con la finalidad de conocer qué habilidades y capacidades demandan del candidato tales pruebas. Con ello se pretende reflexionar acerca de la importancia de establecer pruebas específicas acordes con la profesión docente. Más allá de una mera comparación de procedimientos y criterios de selección, este estudio pretende contribuir al debate actual sobre el peso de los mecanismos de acceso a la universidad y sobre cómo la elección de unos u otros instrumentos de selección de estudiantes pueden contribuir hacia una mayor calidad del sistema educativo en su conjunto.

Tomando en consideración el planteamiento previo, los propósitos que se han establecido para el desarrollo de la investigación han sido los siguientes:

1. Analizar y comparar el sistema de acceso a la universidad para quiénes desean acceder a los estudios de formación de docentes en España y Finlandia determinando el tipo de capacidades mentales que son requeridas en las pruebas.
2. Comprender y describir las similitudes y diferencias procedimentales y de contenido entre las pruebas de España y Finlandia.
3. Explorar y delimitar el concepto de competencias atendiendo a los componentes que están presentes en las pruebas generales y específicas de selección de candidatos a la formación de docentes.
4. Recrear el procedimiento y aplicar las pruebas de selección que se llevan a cabo en Finlandia para admitir a los estudiantes de formación docente sobre una muestra de alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.
5. Sugerir propuestas para contribuir al desarrollo de un sistema de acceso espe-

cífico a los estudios de formación de docentes en la universidad española acorde con las necesidades que requiere la profesión docente en la compleja realidad contemporánea.

## 2.1. El enfoque metodológico

Para llevar a cabo esta investigación, la metodología que empleamos se inscribe en la corriente denominada interpretativa o cualitativa, que desde la hermenéutica de Dilthey hasta el construccionismo social de Gergen ha recorrido todo el territorio de las Ciencias Humanas y Sociales (Sola, 2011).

Sobre los fundamentos de estos supuestos epistemológicos básicos, nuestro enfoque metodológico de carácter interpretativo ha estado centrado en aspectos descriptivos, especialmente a través del análisis de contenido, lo que nos condujo además a la selección y aplicación de técnicas cuantitativas. Este pluralismo metodológico, considerado por Cook y Reichard (2005) el más adecuado para atender a las múltiples necesidades de la investigación y para apoyarse mutuamente y conseguir un conocimiento más amplio del objeto de estudio, se denomina de corte mixto o plurimodal al utilizar técnicas y estrategias de ambas corrientes (cualitativa y cuantitativa). En este sentido, también debemos señalar la perspectiva comparativa como hilo conductor de esta investigación, en virtud de las tareas propuestas en el plan de trabajo. Autores como Noah (1990) justifican la vertiente comparativa en educación con estas palabras: “conocer lo que se propone y se intenta desarrollar en situaciones afines a las que vivimos es indispensable para elaborar un juicio razonable sobre lo que debemos hacer en nuestro país” (p.180).

## 2.2. La negociación de la investigación

Al comienzo de esta investigación temía la posibilidad de no poder contactar con alguna persona vinculada a una Facultad de Educación en Finlandia, que se mostrase dispuesta a colaborar en este proyecto y facilitarme toda la información que necesitaba. Para salir de dudas, decidí elaborar una carta<sup>21</sup> de presentación exponiendo las finalidades de mi estudio y enviarla al director del Departamento de Formación de Profesorado de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki, con la esperanza de que se mostrase receptivo ante mi petición de colaboración. Afortunadamente el director del departamento me respondió agradeciendo el interés puesto en su Institución y ofreciéndome el contacto de las personas encargadas de formar parte del comité de selección de estudiantes.

La negociación de las consideraciones éticas, tales como el compromiso de anonimato, la confidencialidad de las informaciones así como el requisito de su permiso para

---

21 Puede consultarse en los anexos (formato digital).

utilizar la información que me proporcionase, fueron acordadas con la persona que coordina este comité de selección.

Es importante señalar que a pesar de esta negociación inicial, y respondiendo al carácter emergente de la propia investigación, las condiciones de las mismas también fueron variando. En este sentido, se decidió mantener el anonimato de la muestra de estudiantes seleccionada aunque se determinó mostrar el nombre del Centro.

Por otro lado, consideramos importante la fase que consiste en la devolución del informe a quiénes han brindado su opinión durante la fase de exploración y recogida de datos porque democratiza el proceso seguido y se incrementa el rigor al posibilitar la comprobación de la fidelidad de las informaciones. En este sentido, González Riaño (1994) afirma que “cuando las personas que intervienen en el control de la información la aceptan como justa, relevante y precisa, de algún modo están asegurando la validez o credibilidad de la misma” (p. 217). En nuestro caso, una vez finalizada la fase empírica del estudio, volví a establecer contacto con los informantes de Finlandia a través de correo electrónico enviando un resumen del informe de esta fase en inglés, acordando enviar la totalidad del estudio posteriormente cuando se hubiese recogido sus posibles aportaciones. Nadie ha mostrado ninguna disconformidad y han afirmado estar encantados de haber participado en este estudio.

En cuanto a la muestra de estudiantes pertenecientes a la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga el proceso de negociación se realizó de manera informal. En un primer contacto con el docente que me facilitó la muestra, charlamos distendidamente sobre las finalidades de mi estudio y sobre los propósitos del mismo. Cuando expliqué a los estudiantes la posibilidad de participar en esta investigación les comuniqué verbalmente que sus datos serían tratados de manera confidencial. Posteriormente al realizar las entrevistas de manera individual, volvimos a recordar que la información que nos proporcionarían quedaría totalmente en el anonimato, aceptando por su parte tales condiciones y quedando su consentimiento grabado en audio.

Finalmente los resultados de las pruebas fueron enviados a los sujetos participantes, tal y como se había acordado con ellos y con ellas, y se les comentó que el artículo con el análisis de la parte empírica al completo estaba siendo sometido a evaluación por una revista científica y que volverían a ser avisados y avisadas cuando fuese publicado. Muchos de los participantes mostraron su entusiasmo en conocer cuáles habían sido sus puntuaciones.

### 2.3. Fases de la Investigación

Dadas las características específicas que conlleva realizar una tesis por compendio de publicaciones, el diseño de la investigación y la organización de las tareas han sido

sustancialmente distintas en comparación con las fases que conforman el marco metodológico de las tesis tradicionales.

Cuando la naturaleza de la investigación responde a un enfoque interpretativo, tal y como hemos visto en apartados anteriores, el proceso de desarrollo de la misma se caracteriza por la adopción de un diseño emergente, que tal y como señalan Denzin y Lincoln (2005), nos permite utilizar múltiples miradas con las cuáles el investigador toma decisiones en función de lo que vaya descubriendo. De este modo y favoreciendo la naturaleza flexible del diseño emergente, la metodología y el cronograma de trabajo seguido se han ido adaptando progresivamente a las necesidades que requiere el formato de nuestra tesis y aunque existe una preparación previa del diseño, posteriormente se ha ido modificando hasta lograr los propósitos que conducen la investigación.

A continuación se presenta una vista general que corresponde a la organización cronológica del trabajo realizado, no obstante, hemos de advertir que no hubo una división inmutable en la ejecución de las fases y que tanto la exploración y acercamiento al objeto de estudio, como el análisis de los datos y la interpretación de los mismos constituyeron un ciclo progresivo en cada período de la investigación. Este análisis y forma de recolectar la información progresiva permite según Bogdan y Taylor (2000) generar nuevas premisas que a su vez ayuden y orienten la búsqueda de nuevos hallazgos interesantes.

ESQUEMA METODOLÓGICO		
FASES	ACTIVIDAD REALIZADA	RESULTADO
<b>FASE I:</b> junio 2011 agosto 2012	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Fase exploratoria y preparatoria</li> <li>▪ Negociación</li> <li>▪ Recogida de datos</li> <li>▪ Elaboración marco teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Situación del acceso a la universidad en España y Finlandia</li> </ul>
<b>FASE II:</b> septiembre 2012 septiembre 2013	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negociación</li> <li>▪ Recogida de datos</li> <li>▪ Análisis e interpretación de los datos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ARTÍCULO 1: Reflexión teórica</li> <li>▪ ARTÍCULO 2: Análisis prueba general España y Finlandia</li> </ul>
<b>FASE III:</b> octubre 2013 junio 2014	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Negociación</li> <li>▪ Desarrollo empírico</li> <li>▪ Recogida de datos</li> <li>▪ Análisis e interpretación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ ARTÍCULO 3: Prueba específica de Helsinki</li> </ul>

<b>FASE IV:</b> <b>julio 2014</b> <b>junio 2015</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>Análisis e interpretación de los datos</i></li> <li>▪ <i>Redacción del proceso y de los resultados globales de la investigación</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <i>ARTÍCULO 4: Empírico</i></li> <li>▪ <i>Presentación final de la tesis</i></li> </ul>
---	--	--

Tabla 1. Esquema metodológico completo

### 2.3.1. Fase I. Exploración y acercamiento al objeto de estudio (junio 2011 - agosto 2012)

Durante esta primera fase, de exploración, respondiendo a los propósitos 1 y 2 de esta investigación, se procedió a la revisión documental, de fuentes primarias y de internet, lo que supuso un trabajo de recopilación, clasificación, confrontación y valoración. Este periodo quedó dividido en los bloques o subfases que se detallan a continuación.

En un primer momento me centré en explorar la normativa nacional acerca del procedimiento de acceso a la universidad y de las pruebas generales, concretamente la correspondiente a la Comunidad Autónoma Andaluza de la convocatoria en curso, es decir, la del año 2011, así como los criterios y pautas de corrección de las mismas, siempre en concordancia con las finalidades declaradas y en relación con la detección de las capacidades presentes.

El segundo bloque de análisis documental corresponde a la perspectiva internacional, concretamente al procedimiento de acceso a la universidad para los estudios de formación de docentes en Finlandia. Esta elección de Finlandia como país europeo referente, tal y como se justificó en apartados anteriores, se hizo con la intención de conocer de forma minuciosa las claves de selección de candidatos a las facultades de educación para apoyar y fundamentar la toma de decisiones y la propuesta de alternativas para nuestro sistema de acceso.

Para obtener información acerca del procedimiento seguido en Finlandia, tal y como describo en el apartado anterior, contacté vía e-mail con el director del departamento de formación de profesorado de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de Helsinki. El director me puso en contacto con la persona responsable de presidir y coordinar el comité de selección de candidatos de la propia facultad, dicha persona fue quién me proporcionó las orientaciones y la información necesaria para obtener en adelante todos los documentos, testimonios y datos precisos sobre el procedimiento seguido en su país y de forma específica en su facultad.

En el tercer bloque de este período, decidí realizar una estancia de investigación en la sede española EURYDICE, institución perteneciente al CNIIE del Ministerio de Edu-

cación, con la finalidad de acceder a los trabajos sobre políticas educativas europeas, enriquecer mi estudio y por supuesto, mi formación como estudiante de doctorado.

Aprovechando mi estancia, conté con la ayuda de parte del personal del servicio de apoyo informático encargado de las bases de datos del Centro para el diseño y ejecución de la base de datos donde volcaríamos el contenido de las pruebas de España y de Finlandia. Una vez concluido el análisis del contenido de ambas pruebas, este instrumento nos serviría para almacenar información, generar informes y gráficas con los datos introducidos.

Los resultados que obtuvimos en esta primera fase se concretaron en la configuración de un mapa conceptual y procedimental sobre la situación del acceso a la universidad en España y Finlandia, concretamente de aquellos que desean cursar estudios correspondientes al Grado de Educación Primaria. Además recopilamos bibliografía suficiente para la elaboración del primer artículo que debía avalar la presente tesis.

Puede consultarse las tareas realizadas de forma detallada en la siguiente tabla:

CRONOGRAMA FASE I: junio 2011 - agosto 2012				
SUBFASES	ACTIVIDAD DOMINANTE	ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DE TRABAJO	RESULTADOS
<b>Junio diciembre 2011</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Exploración y acercamiento al objeto de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión de normativa nacional e internacional sobre el acceso a la universidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Formulación de las primeras preguntas de la investigación</li> <li>Localización y negociación de la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mapa conceptual sobre la situación del acceso a la universidad en España y Finlandia</li> </ul>
<b>Enero - mayo 2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Indagación en el campo de estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recopilación de las pruebas: PAU y VAKAVA</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Delimitación y estudio del marco teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Información para redactar el primer artículo</li> </ul>
<b>Junio agosto 2012</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Estancia de investigación EURYDICE</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Revisión y consulta de fondo documental</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diseño de base de datos</li> </ul>	

Tabla 2. Cronograma Fase I de la investigación

### 2.3.2. Fase II. Construcción del marco teórico (septiembre 2012 - septiembre 2013)

En esta segunda fase, para responder al propósito 3 de la investigación y seguir teniendo presentes el 1 y el 2, me dispuse estudiar las distintas conceptualizaciones



acerca del término competencias así como la importancia que adquieren los procesos de interacción entre la teoría y la práctica como marco para la formación de competencias en el profesorado, con la finalidad de delimitar dicho concepto, utilizarlo para el artículo de reflexión teórica y posteriormente, en el análisis de contenido de las pruebas de acceso. Esta tarea ocupó los primeros meses de esta etapa.

Una vez recopilada y clasificada toda la información necesaria para redactar el primer artículo, uno de mis directores y yo acordamos compartir autoría en este trabajo de reflexión teórica. Durante la elaboración del artículo, mantuvimos continuas sesiones de intercambio de información, lo que supuso un aprendizaje continuo y una gran satisfacción personal el poder compartir con él este trabajo.

Al comienzo de esta nueva etapa decidimos que sería oportuno realizar una estancia de investigación en Inglaterra, concretamente en el Instituto de Investigación *Education and Social Research Institute* (ESRI) perteneciente a la *Metropolitan Manchester University* (MMU), con la intención de perfeccionar el idioma de cara a seguir comunicándome con los colaboradores fineses, responder a las exigencias del Reglamento de doctorado para poder optar a la mención internacional y utilizar el período fuera de mi centro habitual de trabajo para centrarme en la redacción del primer artículo.

Antes de comenzar la estancia, mantuve una reunión con la persona que me ayudaría a analizar y valorar las pruebas de España y Finlandia. Esta primera sesión se hizo para unificar los criterios de valoración de las pruebas y para conocer el funcionamiento de la base de datos donde se debía volcar la información.

Durante mi estancia en Inglaterra mantuve el contacto con los agentes implicados en mi estudio, los cuáles me proporcionaron toda la información relativa a las pruebas del VAKA-VA desde los años 2007 hasta 2012. Por otro lado, tuve que contar con una traductora oficial de finés para poder entender el contenido de las pruebas y demás documentos, ya que el idioma en el que se encontraban era el finés.

Tras el análisis de ambas pruebas y con toda la información que tenía al respecto, me dispuse a redactar el segundo artículo que avala esta tesis y que presenta una descripción detallada sobre el procedimiento de acceso a los estudios de formación de docentes en España y en Finlandia así como un análisis de contenido de las pruebas que utilizan.

Por otro lado, durante los últimos meses de esta etapa la estrategia metodológica seguía siendo la recopilación de información sobre la prueba de Finlandia, pero esta vez me centré en la prueba específica de selección de candidatos que se realiza en la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki.

En la siguiente tabla se recoge de forma detallada el cronograma seguido en esta segunda fase:

CRONOGRAMA FASE II: septiembre 2012 - septiembre 2013				
SUBFASES	ACTIVIDAD DOMINANTE	ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DE TRABAJO	RESULTADOS
Septiembre 2012 febrero 2013	▪ Estancia de investigación en Inglaterra	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Sesiones de discusión con la docente encargada del análisis</li> <li>▪ Sesiones de discusión e intercambio de información con el co-autor del artículo teórico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Ordenar información acerca del marco teórico de estudio</li> <li>▪ Entrevista con los agentes implicados en Helsinki</li> <li>▪ Interpretación de los datos obtenidos tras el análisis de las pruebas</li> </ul>	▪ Elaboración del artículo I
Marzo junio 2013	▪ Análisis de las pruebas generales de España y Finlandia	▪ Análisis de contenido de ambas pruebas	▪ Comparación de resultados	▪ Elaboración del artículo II
Julio septiembre 2013	▪ Acercamiento y reflexión sobre el objeto de estudio	• Recopilación de materiales sobre la prueba específica de Helsinki	• Entrevista con los agentes implicados en Helsinki	• Obtención de datos sobre prueba específica de Helsinki

Tabla 3. Cronograma Fase II de la investigación

### 2.3.3. Fase III. Parte específica de la prueba de Finlandia y experimentación del estudio (octubre 2013 - junio 2014)

Una vez tuvimos ordenada, analizada y clasificada toda la información respecto a la prueba específica de Finlandia procedimos a elaborar el tercer artículo que avala esta tesis. La tarea ocupó los primeros meses de esta tercera fase. Al finalizar la redacción del artículo y al igual que hice con el resto de trabajos, me dispuse a enviarlo a una revista de educación para que comenzara el proceso de evaluación para su posible publicación en la misma, requisito imprescindible para poder presentar la tesis bajo la modalidad “Compendio de Publicaciones”.

El segundo bloque de esta tercera fase estuvo enfocado a la experimentación del estudio, respondiendo al propósito 4 de nuestra investigación, se procedió en primer lugar

como acabamos de comentar, al análisis del material obtenido sobre las pruebas específicas de selección de candidatos en Helsinki, lo que supuso de nuevo un trabajo teórico de recopilación, clasificación y valoración.

A continuación, procedí al diseño y desarrollo del trabajo de campo, seleccionando a la muestra de estudiantes y negociando con ellos y ellas la participación en la investigación. Para ello, seleccioné a un grupo de estudiantes que acababan de acceder al primer curso del Grado de Educación Primaria de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Málaga. Al mismo tiempo, seleccioné a un comité de evaluadores y evaluadoras que serían los que me ayudarían a realizar las pruebas a nuestra muestra.

En la siguiente tabla se recoge el cronograma seguido en esta tercera fase:

CRONOGRAMA FASE III: octubre 2014 - junio 2014				
SUBFASES	ACTIVIDAD DOMINANTE	ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DE TRABAJO	RESULTADOS
<b>Octubre noviembre 2013</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Desarrollo del trabajo de campo: parte empírica de la investigación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Selección de la muestra</li> <li>Selección del comité de evaluadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Negociación de la investigación con la muestra de Málaga</li> <li>Experimentación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Elaboración del artículo III</li> <li>Obtención de resultados tras la prueba aplicada a la muestra en Málaga</li> </ul>
<b>Diciembre 2013 junio 2014</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Realización del estudio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Análisis de los resultados obtenidos en la recreación del proceso</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Interpretación de los datos obtenidos tras la recreación del proceso</li> </ul>	

Tabla 4. Cronograma Fase III de la investigación

#### 2.3.4. Fase IV. Redacción del proceso y de los resultados de la investigación (julio 2014 - junio 2015)

En la última fase de la investigación, basándome en el tercer artículo que ofrece un análisis de contenido de la prueba específica de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes en Helsinki, me dispuse a elaborar el informe sobre los resultados obtenidos tras la experimentación realizada con la muestra de candidatos de Málaga. Tras conseguir obtener como producto el cuarto y último artículo que conformaría esta tesis, pasé a la última subfase de la investigación que se centraría en recopilar todos los artículos elaborados, revisar los materiales disponibles y disponerme a redactar los resultados y las conclusiones globales.

En la siguiente tabla se recoge el cronograma seguido en esta última fase:

CRONOGRAMA FASE IV: julio 2014 - junio 2015				
SUBFASES	ACTIVIDAD DOMINANTE	ESTRATEGIA DE INVESTIGACIÓN	METODOLOGÍA DE TRABAJO	RESULTADOS
Julio 2014 febrero 2015	▪ Redacción del proceso y de los resultados de la investigación	▪ Elaboración del artículo para ser publicado	▪ Valoración del artículo en relación a los hallazgos encontrados	▪ Elaboración del artículo IV
Marzo junio 2015		▪ Elaboración de la estructura final de la tesis	▪ Revisión de los materiales y montaje de la tesis	▪ Presentación de los resultados globales de la investigación

Tabla 5. Cronograma Fase IV de la investigación



3

---

# CAPÍTULO



### 3. Artículos originales

La presente tesis doctoral, de acuerdo con el informe correspondiente, autorizado por los directores de tesis y el órgano responsable del Programa de Doctorado, se presenta como un compendio de cuatro artículos previamente publicados. Las referencias completas de estos trabajos que comprenden el cuerpo de la tesis son las siguientes:

- I Pérez Gómez, A. y Pérez Granados, L. (2013). Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico. *Revista Temas de Educación*, 19 (1), 67-83.
- II Pérez Granados, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: Conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609.
- III Pérez Granados, L. (2014). La Selección de Candidatos a la Formación Docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 12, 109-132.
- IV Pérez Granados, L. y Pérez Gómez, A. (2015). Los Estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)*, 83 (29,2), \*\*-\*\*.





A continuación se presentan los artículos originales que avalan la tesis doctoral. Las publicaciones respetan el diseño y edición propia de cada revista.

REVISTA TEMAS DE EDUCACIÓN / Número 19

## Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico

Ángel Pérez Gómez\*  
Laura Pérez Granados\*\*

Recibido: 24/06/2013  
Aceptado: 23/09/2013

### Resumen

Las grandes transformaciones tecnológicas y las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje plantean la necesidad de volver a pensar el sentido y la naturaleza de la profesión docente. En este escenario, la investigación educativa se ha centrado en conocer cuáles son las competencias que los docentes necesitan para afrontar de manera satisfactoria los nuevos retos profesoriales. Este artículo reflexiona, precisamente, acerca de la selección de los nuevos retos profesoriales término competencias, sobre la selección de las que serían de mayor relevancia y sobre los complejos procesos de formación de las mismas. Se destaca la importancia que adquieren el pensamiento práctico y el desarrollo de procesos de interacción entre la teoría y la práctica como marco privilegiado para la formación de competencias en el profesorado.

### Palabras clave

Competencias docentes, formación del profesorado, pensamiento práctico, desarrollo profesional del docente.

### Teaching competences in the digital era. The formation of practical thinking

### Abstract

The great technological transformations and the new way of conceiving teaching and learning state the need of rethinking the sense and nature of the teaching profession. In this scenario, the educational research has focused in knowing, which are the competences that the teachers need to face satisfactorily the new professional challenges. This article deals reflects, precisely, the holistic sense of the controversial term: competences, it also deals with the selection of the ones that would be the most outstanding and about the complex processes of the formation of the competences themselves. It stands out the importance of the practical thinking and the development of interaction processes between theory and practice as a privileged framework for the formation of competences in teachers.

### Key words

Teaching competences, formation of teachers, practical thinking, professional development of teachers.

\* Universidad de Málaga, España. E-mail: apgomez@uma.es  
\*\* Universidad de Málaga, España. E-mail: lauraperez@uma.es

## Finland: knowledge or competences

Laura PÉREZ GRANADOS  
Universidad de Málaga

Recibido: Febrero 2014  
Aceptado: Mayo 2014

### Resumen

Uno de los factores que influye más decisivamente en la calidad de la educación y en el rendimiento académico de los estudiantes es la calidad, preparación y dedicación de los docentes. El exquisito sistema de selección de aspirantes para los programas de formación de profesorado es una de las claves fundamentales del éxito del sistema educativo finlandés. La responsabilidad de elegir a los mejores estudiantes para convertirlos en docentes es un reto que conlleva una importante reforma del sistema de acceso a la universidad. Alcanzar este objetivo supone la elección de estrategias y herramientas educativas acordes a las complejas demandas que presenta la profesión docente en la era digital. El presente trabajo describe, analiza y compara las pruebas de acceso a la universidad de España (PAU) y Finlandia (YAKAVA), para quienes desean formarse como profesionales de la educación. Los resultados reflejan que, en España, la prueba de acceso a la universidad es realizada de un modo general para todos los estudiantes que aspiren a cualquier área del conocimiento, mientras que en Finlandia, la prueba de acceso a la universidad es realizada de un modo específico para aspirantes al profesorado. Los resultados de este trabajo pueden orientar y estimular la necesaria modificación de las pruebas de acceso a la universidad española en general y de las facultades de formación de docentes en particular.

**Palabras Clave:** prueba de acceso a la universidad, selección de docentes, competencias del docente, evaluación.

### Abstract

One of the most decisive factors in the quality of education and academic performance of students is quality, preparation and dedication of the teachers. The exquisite system of selecting candidates for teacher training programs is one of the fundamentals of success of the Finnish Education System. The responsibility of choosing the best students to convert them into teachers is a challenge that involves a significant reform of university admission. Achieving this goal involves the choice of strategies and educational tools in accordance with the complex demands presented by the teaching profession in the digital age. This study describes, analyzes and compares the university entrance exams of Spain (PAU) and Finland (YAKAVA), for those who wish to become education professionals. The results reflect that, in Spain, the university entrance exam is carried out in a general way for all students who aspire to any area of knowledge, while in Finland, the university entrance exam is carried out in a specific way for teacher training candidates. The results of this work can orient and stimulate the necessary modification of the university entrance exams in general and of the faculties of teacher training in particular.

Revista Complutense de Educación  
Vol. 26 Núm. 3 (2015) 591-609

591

ISSN: 1130-2496  
http://dx.doi.org/10.1016/j.rced.2015.05.001

ISSN: 1900-2446

## LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN FINLANDIA. LA RELEVANCIA DE LAS DISPOSICIONES PERSONALES HACIA LA ACTIVIDAD DOCENTE

Laura Pérez Granados\*

**Resumen.** El presente artículo ofrece un análisis de contenido de la prueba específica de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes en Finlandia, se centra en la importancia de la selección de los candidatos más idóneos antes de entrar en la universidad y describe los criterios de selección del procedimiento que llevan a cabo las universidades en Finlandia. Estas pruebas se centran en detectar el nivel de utilización de los conocimientos pedagógicos así como los intereses, actitudes y grado de motivación profesional que presentan los candidatos. En el artículo se analiza y debate los resultados de las pruebas así como sus fortalezas y debilidades. Además, se proponen algunas sugerencias y derivaciones para el nuevo procedimiento de acceso a las facultades de educación en España.

**Palabras clave:** selección de profesorado, acceso a la universidad, competencias docentes, evaluación

## THE CANDIDATE SELECTION PROCESS FOR TEACHER EDUCATION IN FINLAND. THE RELEVANCE OF PERSONAL ABILITIES TOWARDS TEACHING

**Abstract.** This paper provides with a content analysis of the specific University admission test for those who wish to be qualified as teachers in Finland. It focuses on the importance of selecting the most suitable candidates before entering university and describes the selection criteria and process carried out by universities in Finland. These admission tests focus on detecting the utilization level of pedagogical knowledge as well as the candidate's interests, attitudes and professional motivation. The article analyzes and discusses the possibilities of the tests as well as their strengths and weaknesses. Furthermore, some suggestions and referrals are proposed for the new University of Education admission process in Spain.

**Key Words:** Teacher selection, Access to University, teacher competences, evaluation

## Los Estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España<sup>1</sup>

### Using Finnish standards in selection test for initial teacher training in Spain

### Resumen

En los últimos años Finlandia se ha convertido en el país que lidera los estudios e investigaciones internacionales en materia de selección y formación de docentes. El número de candidatos que pretenden acceder cada año a los estudios de magisterio sobrepasa en mucho la cantidad de plazas ofertadas, por lo que las universidades establecen unos criterios muy exigentes para la selección de sus estudiantes. Conocer cómo es el procedimiento de acceso a los estudios de formación docente más ejemplar del mundo puede ayudarnos a entender cuáles son las claves del éxito a la hora de elegir a los candidatos más idóneos y arrojar luz sobre posibles sugerencias y vías de avance para el nuevo modelo de acceso a la universidad en España. En este sentido, nos centramos en los siguientes interrogantes: ¿qué pasaría si aplicamos los estándares de Finlandia a los estudiantes que acaban de acceder a nuestras facultades de educación? ¿qué tipo de conocimientos y/o disposiciones personales son necesarios considerar a la hora de seleccionar a los candidatos?

Este artículo pretende mostrar los resultados obtenidos tras conseguir recrear el procedimiento de selección que se lleva a cabo en Finlandia para admitir a los estudiantes de magisterio sobre una muestra de alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Los resultados obtenidos muestran que ninguno de nuestros estudiantes fue capaz de responder positivamente a las pruebas a las que fueron sometidos.

**Palabras clave:** prueba de acceso; competencias docentes; evaluación; selección.

**Key words:** entrance examination; teacher qualifications; evaluation; selection.

### Introducción

La formación del profesorado en el contexto finlandés lleva más de tres décadas experimentando profundos procesos de transformación promovidos por los cambios de una

<sup>1</sup> Esta versión del artículo no es la definitiva, posteriormente se resumió el contenido para adaptarlo a las normas de la revista RICEP, donde fue aceptado para su publicación en el núm. 33, Agosto de 2015. Cuando esta tesis ha sido enviada a imprenta no contaba con la versión última de este artículo, por lo que algunos detalles del mismo han podido variar en la versión final.



## INDIZACIÓN DE LAS REVISTAS

---

### ARTÍCULO 1

*Competencias docentes en la era digital.*

*La formación del pensamiento práctico*

### REVISTA

Revista Temas de Educación

ISSN: 0716-7423

### ÁMBITO CIENTÍFICO

Educación

### PERIODICIDAD

Semestral

### PROCESO DE REVISIÓN

Procedimiento de evaluación por pares (*peer review*)

### ÁMBITO

Internacional

### EDICIÓN

Impresa y electrónica

### INDIZACIONES

Google Scholar, Latindex-directorio, OJS (Open Journal Systems), Open Archives Initiative, Sherpa Romeo



## Competencias docentes en la era digital. La formación del pensamiento práctico

Ángel Pérez Gómez\*  
Laura Pérez Granados\*\*

Recibido: 24/06/2013

Aceptado: 23/09/2013



### Resumen

Las grandes transformaciones tecnológicas y las nuevas formas de concebir la enseñanza y el aprendizaje plantean la necesidad de volver a pensar el sentido y la naturaleza de la profesión docente. En este escenario, la investigación educativa se ha centrado en conocer cuáles son las competencias que los docentes necesitan para afrontar de manera satisfactoria los nuevos retos profesionales. Este artículo reflexiona, precisamente, acerca del sentido holístico del controvertido término competencias, sobre la selección de las que serían profesionalmente más sobresalientes y sobre los complejos procesos de formación de las mismas. Se destaca la importancia que adquieren el pensamiento práctico y el desarrollo de procesos de interacción entre la teoría y la práctica como marco privilegiado para la formación de competencias en el profesorado.

### Palabras clave

Competencias docentes, formación del profesorado, pensamiento práctico, desarrollo profesional del docente.

### Teaching competences in the digital era. The formation of practical thinking

### Abstract

The great technological transformations and the new way of conceiving teaching and learning state the need of rethinking the sense and nature of the teaching profession. In this scenario, the educational research has focused in knowing, which are the competences that the teachers need to face satisfactorily the new professional challenges. This article reflects, precisely, the holistic sense of the controversial term: competences, it also deals with the selection of the ones that would be the most outstanding and about the complex processes of the formation of the competences themselves. It stands out the importance of the practical thinking and the development of interaction processes between theory and practice as a privileged framework for the formation of competences in teachers.

### Key words

Teaching competences, formation of teachers, practical thinking, professional development of teachers.

\* Universidad de Málaga, España. E-mail: apgomez@uma.es

\*\* Universidad de Málaga, España. E-mail: lauraperez@uma.es

## La era digital

El trabajo y las tareas de los seres humanos en la época contemporánea suponen una modificación sustancial de los hábitos y requerimientos intelectuales tradicionales. En la vida contemporánea se privilegian aquellos quehaceres que implican pensamiento experto y comunicación compleja, toma de decisiones, solución de problemas y creación de escenarios y situaciones alternativas, dejando en manos de las máquinas las tareas que consisten, fundamentalmente, en rutinas cognitivas y operativas de carácter reproductor y algorítmico, que hacen los ordenadores de manera fácil, rigurosa, e ilimitada. La era digital requiere *aprendizajes de orden superior* que ayuden a vivir en la incertidumbre y la complejidad. La memorización generalizada ya no se aprecia ni requiere tanto como la habilidad para organizar las ideas a favor de un pensamiento independiente, fundamentado, innovador y contextualizado. La era digital requiere desarrollar hábitos intelectuales que preparen para un futuro en el cual casi todo es más accesible, complejo, global, flexible y cambiante; exige la capacidad de afrontar niveles elevados de «ambigüedad creativa», la capacidad para arriesgar y aprovechar los errores como ocasiones de aprendizaje, desenvolverse en la ambigüedad y en la incertidumbre como condición de desarrollo creativo de las personas y los grupos humanos (Fields, 2011; Robinson, 2011). Estos elementos de cambio en los procesos de aprendizaje están generando investigaciones e hipótesis diversas acerca de cómo las nuevas generaciones adquieren el conocimiento. Por ejemplo, los estudios de Small y Vorgan (2008) afirman que el uso de Internet mejora la actividad cerebral, mientras que Carr (2010) asegura que nos hace perder la capacidad de concentración y de reflexión más profunda.

## Una escuela de nativos digitales

Así, pues, acorralados por la incertidumbre en un contexto social complejo, cambiante y desigual, y sumergidos en las poderosas tecnologías digitales, los aprendices del siglo XXI parecen haber transformado, de una u otra forma, la manera de procesar la información y de construir el conocimiento.

De acuerdo con la OCDE (2006) las nuevas generaciones reciben grandes cantidades de información fuera de la escuela, son rápidos en tomar decisiones, están acostumbrados a recibir respuestas a sus acciones de forma casi instantánea, tienen una sorprendente capacidad de procesar la información en paralelo, son altamente competentes en multimedia y parecen haber adquirido una forma diferente de aprender. Según Prensky (2001) estos jóvenes que han nacido y que se han formado utilizando este particular lenguaje tecnológico son conocidos como «nativos digitales». Es decir, estas nuevas generaciones han crecido en una sociedad donde Internet se considera el contexto omnipresente que rodea los intercambios humanos, no siendo sólo un almacén inagotable de información, conceptos y teorías, sino, lo que es más importante, un espacio para la acción, un poderoso medio de comunicación y una plataforma de intercambios para el encuentro (Pérez Gómez, 2012). Tanto es así, que cuando los estudiantes *“se enfrentan a nuevas preguntas encuentran las respuestas en cuestión de segundos a través de Google u otros motores de búsqueda, cuando quieren adquirir una nueva habilidad, ven un vídeo en YouTube y cuando quieren expresar sus pensamientos o hacer nuevas consultas acceden a un foro electrónico o red social donde interactúan con otros usuarios que comparten sus intereses”* (Downes y Bishop, 2012: 7).

Puede afirmarse, por tanto, que los estudiantes de hoy no han conocido el mundo sin estas herramientas digitales, que indudablemente, van mucho más allá del currículo académico y de los límites de la escuela.

¿Qué retos se le plantean a la escuela si quiere mantener la relevancia de su tarea en este complejo, acelerado y cambiante contexto? Para afrontar situaciones cada vez más desconocidas y novedosas en los ámbitos profesionales, sociales o personales en los contextos abiertos, desiguales, cambiantes e inciertos, los individuos requieren capacidades de aprendizaje de segundo orden, *aprender como aprender y como autorregular el propio aprendizaje*.

Los contextos y escenarios sociales que rodean la vida de las nuevas generaciones en nada se parecen a los escenarios y contextos que rodeaban el crecimiento de las generaciones del siglo XIX y primera mitad del siglo XX. Sin embargo, el dispositivo escolar vigente, el currículum escolar organizado en disciplinas, la forma habitual de organizar el espacio y el tiempo, los modos de agrupar a los estudiantes, los métodos de enseñanza, los sistemas de evaluación y calificación del alumnado y, los sistemas, programas e instituciones de formación de docentes, son esencialmente los mismos que se establecieron ya en el siglo XIX y que, con modificaciones cosméticas, se han mantenido y reproducido hasta nuestros días. Con lamentable frecuencia la vida en la institución escolar sigue estando presidida por la uniformidad, el predominio de la disciplina formal, la autoridad arbitraria, la imposición de una cultura homogénea, eurocéntrica y abstracta, la proliferación de rituales ya carentes de sentido que definen el espacio, el tiempo y las relaciones, el fortalecimiento del aprendizaje academicista y disciplinar de conocimientos fragmentados, incluso memorístico, sinsentido y distanciado de los problemas reales, está provocando aburrimiento generalizado, desidia y hasta fobia a la escuela y al aprendizaje (Wagner, 2010; Willingham, 2009).

Provocar en la escuela el interés, la curiosidad, la imaginación y la creatividad, así como la pasión por el conocimiento, la cultura, las artes, las humanidades y las ciencias, requiere una manera de enseñar y aprender muy diferente a la actual: memorizar hechos, datos y conceptos de un libro de texto para reproducirlos, lo más fielmente posible en un examen. Aprender de manera más potente, rigurosa y científica, supone cuestionar, criticar, *desaprender y reconstruir*. Deconstruir el yo, el *hábitus*, la *gestalt*, los mecanismos de defensa conceptual, es la clave para el crecimiento autónomo del sujeto, en definitiva para lo que consideramos educarse. Aprender, desaprender y volver a aprender, evitar la separación de las emociones y la razón, atender el territorio del inconsciente, asomarse al vacío de lo desconocido, es decir, facilitar la educación del individuo completo requiere, obviamente, una nueva racionalidad para la escuela.

Educarse supone, pues, reconstruir no solamente los modelos mentales conscientes y explícitos, sino de manera muy especial las actitudes, hábitos, creencias y mapas mentales inconscientes y tácitos que gobiernan nuestros deseos, inclinaciones, interpretaciones, decisiones y reacciones, cuando nos enfrentamos al contexto cambiante, incierto y diverso en el que habitamos. Esta combinación de racionalidad y vida inconsciente, diálogo permanente entre conciencia y automatismos mentales y de empatía ha de orientar la práctica educativa desde los primeros años, dando más importancia a las experiencias, las relaciones y los contextos que a la transmisión lineal de contenidos, datos y conceptos desvinculados de las vivencias. Así pues, lo que merece la pena aprender (desaprender y reaprender) en la escuela, son los recursos conscientes e inconscientes que utilizamos en la vida cotidiana para interpretar, tomar decisiones, guiar nuestra actuación y evaluar los procesos y resultados de la misma.

En el centro del cambio cualitativo requerido se sitúa la figura de un nuevo docente como profesional capaz de comprender la complejidad y la incertidumbre de la era contemporánea y comprometido con la misión de acompañar, orientar y estimular el desarrollo y aprendizaje relevante de cada uno de los estudiantes a su cargo. En este contexto, la adquisición de competencias básicas y el desarrollo de habilidades cognitivas de orden superior, tales como, la creatividad, el pensamiento crítico, la resolución de problemas y la innovación son consideradas el referente clave en los procesos formación y perfeccionamiento de los futuros docentes.

### El concepto de competencias

La finalidad de la escuela, o de cualquier institución dedicada a la formación de los ciudadanos, no puede situarse ya en la enseñanza y aprendizaje de contenidos disciplinares, debe procurar, más bien, el desarrollo singular en cada individuo de las dimensiones sustanciales de su personalidad; es decir, de las cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

A la entrada del siglo XXI, con mayor o menor acierto y sentido, pero en nuestra opinión sin el debate requerido —al menos en el contexto español— los responsables de las políticas educativas se han implicado con gran énfasis en la defensa y el desarrollo de las competencias indispensables para que el ciudadano pueda desenvolverse con éxito en la sociedad a lo largo de la vida.

Para nosotros, las competencias son sistemas complejos, personales, de comprensión y de actuación, es decir, combinaciones personales de recursos (conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores) que orientan la interpretación, la toma de decisiones y la actuación de los individuos humanos en sus interacciones con el escenario en el que habitan, tanto en la vida personal, social como profesional. Las competencias implican la capacidad y el deseo de entender, analizar, proponer, desarrollar y evaluar.

Las competencias son, pues, combinaciones dinámicas de recursos personales, complejos sistemas de comprensión y acción que incluyen «saber pensar», «saber decir», «saber hacer» y «querer pensar, decir y hacer». Se ponen en juego para comprender la complejidad de las situaciones en las que se pretende actuar y para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar los modos concretos de actuación. La comprensión y la acción en situaciones concretas y complejas de la vida profesional conlleva el «entendimiento encarnado» (Merleau-Ponty, 1945), el saber que nace de dentro, de la experiencia vivida, pensada, reflexionada, contrastada; el “*saber de la experiencia*” (Contreras y Pérez de Lara, 2010).

El carácter holístico, reflexivo y contextualizado constituye el eje esencial de las competencias (Hipkins, 2006; Pérez Gómez 2008, 2009, 2012).

Tomando en consideración la propuesta de DeSeCo, pero interpretadas y matizadas de forma muy personal, tres son a nuestro entender las capacidades, cualidades o competencias humanas fundamentales que requiere el escenario contemporáneo y que debemos ayudar a desarrollar en la escuela. Las tres con la misma intensidad, relevancia y prioridad:

- *Capacidad para utilizar y comunicar de manera disciplinada, crítica y creativa* las herramientas simbólicas que ha elaborado la humanidad a lo largo de su historia. No sig-



nifica acumular datos, información, para ser reproducidos, sino aprender a observar, indagar, contrastar, experimentar, argumentar, decidir y actuar.

- *Capacidad para vivir y convivir en grupos humanos cada vez más heterogéneos* en lenguas, costumbres, religiones e ideologías. Capacidad para afrontar los inevitables conflictos sociales de forma pacífica, mediante el diálogo, el consenso y el debate democráticos, con actitud de respeto, escucha y colaboración. Celebrar la diversidad y respetar las discrepancias.
- *Capacidad para desarrollarse de manera autónoma*, aprender a aprender, a desarrollar los propios criterios, gobernar el propio y singular proyecto vital en sus tres dimensiones: personal, social y profesional. Conocerse y comprender la complejidad de las dimensiones explícitas y tácitas, cognitivas, emocionales y comportamentales que constituyen la propia identidad.

### Competencias profesionales del docente

La exigencia contemporánea de desarrollar en las nuevas generaciones las competencias complejas que requiere su incorporación, singular y creativa, en el complejo escenario actual, requiere redefinir de manera sustancial la función del profesional docente. Nuestra mirada ha de trasladarse de una concepción del docente como un profesional definido por la capacidad para transmitir conocimientos y evaluar resultados, a un profesional capaz de diagnosticar las situaciones y las personas; diseñar el currículo *ad hoc* y preparar materiales; diseñar actividades, experiencias y proyectos de aprendizaje; configurar y diseñar los contextos de aprendizaje; evaluar procesos y tutorizar, orientar, cuidar y acompañar el desarrollo completo de los individuos y de los grupos.

*Ayudar a educarse* es el propósito y la tarea central del cometido docente en la era digital. Más que enseñar contenidos disciplinares, los docentes enseñan, ayudan, a personas a educarse, a construirse como sujetos autónomos singulares, utilizando las mejores herramientas que ofrece el saber y el hacer acumulados por la humanidad. Por tanto, las competencias profesionales del docente se amplían y reestructuran para poder ejercer esta nueva función de ayudar a aprender, a educarse, a todos y cada uno de los aprendices bajo su responsabilidad.

Del mismo modo que hemos descrito una serie de competencias clave o básicas para todo ciudadano, ahora nos centramos en aquellas competencias que el profesorado necesita para ofrecer una excelente enseñanza a todos los estudiantes. A continuación relacionamos algunas de las propuestas más sobresalientes.

Niemi y Jakku-Sihvonen (2006) destacan entre estas competencias, la capacidad para apoyar la diversidad de alumnado y la capacidad de colaboración con la familia, otros docentes y con otras escuelas. Por su parte, Iglesias (2002) afirma que, en la medida de lo posible, el docente del siglo XXI debería investigar, permanentemente, sobre su propia actividad y ser capaz de aprender y reaprender de manera continua.

Atendiendo a estos componentes, Hargreaves (2003), plantea al respecto que el profesor deberá promover el aprendizaje cognitivo profundo, aprender a enseñar utilizando modos que no le fueron enseñados, comprometerse con el aprendizaje profesional continuo,

trabajar y aprender con grupos, y desarrollar la inteligencia colectiva y la capacidad para el cambio y el riesgo.

A este respecto, y siguiendo las propuestas de Darling-Hamon, Hammerness, Grossman, Rust y Shulman (2005), podemos destacar las siguientes cualidades o competencias fundamentales de los docentes como investigadores de su propia práctica, comprometidos con el aprendizaje y desarrollo de los estudiantes:

- Crear y construir el currículum de formación sobre los intereses, fortalezas y pensamiento práctico previo de los estudiantes.
- Construir un escenario abierto, democrático y flexible y un conjunto de actividades auténticas que pretenden provocar la implicación de cada estudiante, la experiencia educativa de cada aprendiz, respetando sus diferencias y enfatizando sus fortalezas.
- Tutorizar y orientar el aprendizaje de cada estudiante, estableciendo los andamiajes personalizados necesarios.
- Evaluar el proceso de aprendizaje de tal modo que ayude a los estudiantes a comprender sus fortalezas y debilidades, y a asumir su propia autorregulación para mejorar.
- Demostrar respeto y cariño con todos los estudiantes, comprendiendo sus diferentes situaciones personales y emocionales y confiando en su capacidad de aprender.
- Desarrollar en sí mismos las mejores cualidades humanas que quieren provocar en los estudiantes: entusiasmo por el conocimiento, indagación y curiosidad intelectual, justicia, honestidad, respeto, colaboración, compromiso, solidaridad y compasión.
- Constituirse en miembros activos de la comunidad de aprendizaje, responsabilizándose del proyecto colectivo.
- Asumir la responsabilidad del propio proceso de formación permanente y desarrollo profesional, cuestionando el valor de sus propios conocimientos, habilidades, valores, creencias y actitudes, los modos de pensar, de sentir y de actuar como personas y como docentes.<sup>1</sup>

Para garantizar la calidad de los nuevos profesionales de la enseñanza, en Estados Unidos y en Australia la NCATE (*National Council for Accreditation of Teacher Education*) propone los siguientes estándares básicos para la selección de docentes:

- Tener el conocimiento necesario sobre los contenidos para enseñar a los estudiantes.
- Tener el conocimiento pedagógico y profesional necesario para enseñar con eficacia y poner en práctica la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender.
- Demostrar la equidad en los entornos educativos mediante el cumplimiento de las

1 Puede consultarse al respecto el interesante trabajo de Bain (2005) sobre las cualidades de los mejores profesores, entre las que cabe destacar las siguientes:

- Crear un entorno adecuado y natural para el aprendizaje crítico, porque los estudiantes se encuentran con las destrezas, costumbres, actitudes e información que están intentando aprender inmersos en preguntas y tareas que encuentran fascinantes.
- Conseguir la atención de los estudiantes y no perderla.
- Comenzar con los estudiantes en lugar de con la disciplina.
- Buscar compromisos con la clase y el aprendizaje.
- Ayudar a los estudiantes a aprender fuera de clase.
- Atraer a los estudiantes al razonamiento disciplinar, riguroso e informado.
- Crear experiencias de aprendizaje diversas.

- necesidades educativas de todos los estudiantes de una manera cuidadosa, no discriminatoria y equitativa.
- Entender el impacto de la discriminación por motivos de raza, clase, género, discapacidad/excepcionalidad, orientación sexual, y el idioma de los estudiantes y su aprendizaje.
  - Poder aplicar sus conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales de manera que facilite el aprendizaje los estudiantes.

En sentido similar, la INTASC (*Interstate New Teachers Assessment and Support Consortium*), dedicada a la preparación y la mejora del desarrollo profesional de los docentes propone los siguientes principios:

Principio 1: *Hacer significativo el contenido*: el docente entiende los conceptos centrales, herramientas de investigación y estructuras de las disciplina/s que enseña y crea experiencias de aprendizaje que hacen que estas materias sean significativas para los estudiantes.

Principio 2: *El desarrollo del niño y la teoría del aprendizaje*: el docente entiende cómo los niños y jóvenes aprenden y se desarrollan y puede proporcionar oportunidades de aprendizaje que apoyen su desarrollo intelectual, social y personal.

Principio 3: *Estilos de aprendizaje/diversidad*: el docente entiende cómo difieren los estudiantes en sus enfoques de aprendizaje y crea oportunidades de enseñanza que se adaptan a la diversidad de alumnado.

Principio 4: *Estrategias de enseñanza/resolución de problemas*: el docente entiende y utiliza una variedad de estrategias de enseñanza para fomentar en los estudiantes el desarrollo del pensamiento crítico, resolución de problemas y habilidades de actuación.

Principio 5: *Motivación y comportamiento*: el docente utiliza la comprensión individual y la motivación grupal y el comportamiento del grupo para crear un ambiente de aprendizaje que fomenta la interacción social positiva, el aprendizaje activo y la automotivación.

Principio 6: *Comunicación/conocimiento*: el docente utiliza el conocimiento verbal efectivo, técnicas de comunicación no verbal y técnicas de comunicación multimedia para fomentar la investigación activa, la colaboración y la interacción de apoyo en el aula.

Principio 7: *Planificación para la instrucción*: el docente planifica la instrucción basada en el conocimiento de la materia, los estudiantes, la comunidad y los objetivos curriculares.

Principio 8: *Evaluación*: el docente entiende y utiliza estrategias de evaluación formales e informales para evaluar de forma continua y garantizar el desarrollo intelectual, social y físico del alumno.

Principio 9: *Crecimiento profesional/reflexión*: el docente es un profesional reflexivo que continuamente evalúa los efectos de sus decisiones y acciones sobre otros (estudiantes, padres, y otros profesionales de la comunidad de aprendizaje) y que busca activamente oportunidades para crecer profesionalmente.

Principio 10: *Relaciones interpersonales*: el docente fomenta las relaciones con los compa-

ñeros de escuela, padres y agentes de toda la comunidad para apoyar el aprendizaje y el bienestar del estudiante.

Tomando en consideración las propuestas previas, y a modo de síntesis en cascada, proponemos las siguientes competencias fundamentales como finalidades de la formación de los docentes del siglo XXI:

- *Competencia para utilizar el conocimiento de manera disciplinada, crítica y creativa.* Esto implica un proceso de diálogo entre la reflexión y la transferencia del conocimiento de manera que se facilite su aplicación a diversos contextos.
- *Competencia para investigar y mejorar la práctica docente.* El enfoque de la investigación científica debe ser aplicado también en relación con la enseñanza. El docente deberá ser capaz de planificar, seleccionar materiales, diseñar programas y evaluar sus aportaciones con la finalidad de reconstruir, transformar su práctica en el aula y establecer un constante diálogo con el currículum para mejorarlo.
- *Competencia para planificarse y desarrollarse de manera autónoma.* Esta competencia implica la responsabilidad de tomar decisiones asumiendo el compromiso con la formación y con su profesión de manera óptima e intrépida. Deberá asumir la responsabilidad de mejorar la enseñanza a través de su formación profesional.
- *Competencia para pensar de forma crítica y resolver problemas.* De acuerdo con Korthagen y Vasalos (2005) y Schön (1983), el pensamiento práctico en los docentes es especialmente importante porque es aquel que gobierna los modos de intervenir sobre la realidad, transformándola y mejorándola a través de procesos continuos de reflexión y crítica.
- *Competencia para evaluar al servicio del desarrollo profesional y la mejora del aprendizaje.* La evaluación permite al docente comprender qué tipo de procesos realiza el alumno, qué es lo que ha comprendido y qué es lo que no ha asimilado.
- *Competencia en tutorización y adaptabilidad de la enseñanza para responder a las fortalezas y necesidades de los alumnos.* Esto conlleva atender las necesidades de cada estudiante en particular y promover una enseñanza más personalizada. Para ello, el docente deberá conocer las capacidades y los conocimientos previos de sus estudiantes, construir un plan de enseñanza atendiendo a sus características, respetando sus diferencias y subrayando sus fortalezas.
- *Competencia para trabajar en equipo.* El aprendizaje colaborativo adopta un papel protagonista en una sociedad caracterizada por las tecnologías digitales. Los espacios flexibles proporcionan oportunidades de trabajar en redes o en comunidades de aprendizaje, dentro y fuera de la comunidad escolar, y de construir juntos el conocimiento.
- *Competencia para utilizar las TICs aplicadas a la educación.* Utilizar pedagógicamente las Tecnologías de la Información y la Comunicación en la profesión docente se ha convertido en una prioridad casi inexcusable para ser docente hoy.

Estas ocho competencias docentes engloban cuatro ejes fundamentales que considera-

mos, forman parte de los procesos de enseñanza y aprendizaje y son imprescindibles en esta época: el diagnóstico de las situaciones de enseñanza, el conocimiento de la materia, el compromiso con la profesión y la evaluación como mejora del aprendizaje (*Teachers' Standards*, 2012). A nuestro entender, la nueva función tutorial del docente, centrada en ayudar a aprender, en ayudar a educarse requiere evidentemente estas nuevas y complejas competencias profesionales que, a efectos de comprensión más intuitiva y realizando un nuevo esfuerzo de concreción, podríamos sintetizar en tres:

- *Competencia para diseñar, planificar, desarrollar y evaluar la enseñanza que pretende fomentar el desarrollo de las cualidades humanas deseables en los estudiantes.*
- *Competencia para crear y mantener contextos de aprendizaje abiertos, flexibles, democráticos y ricos culturalmente, donde se estimule un clima positivo de aprendizaje.*
- *Competencia para promover el propio desarrollo profesional y la formación de comunidades de aprendizaje con los colegas y con el resto de los agentes implicados en la educación.*

### **La formación de las competencias o pensamiento práctico de los docentes**

El pensamiento práctico, es decir, el conocimiento en y sobre la acción, parece el lugar adecuado para comprender la integración indisoluble, pero compleja de los elementos lógicos y racionales con los emotivos y motivacionales de nuestros sistemas de interpretación y acción. Está formado por un repertorio de imágenes, mapas o artefactos que traen consigo información, asociaciones lógicas, rutinas, hábitos, deseos y connotaciones emotivas (Korthagen y Vasalos, 2005; Pérez Gómez, 2010; Schön, 1983).

En concreto, y tomando en consideración los resultados de las investigaciones de Bereiter y Scardamalia, (1989); Levin, (2006); Raelin, (2007), se puede afirmar que el conocimiento académico, abstracto, fragmentado y descontextualizado, presente en la mayoría de los programas de formación de docentes, no induce aplicaciones concretas ni provoca, por tanto, la reconstrucción de las concepciones previas de los estudiantes, su pensamiento práctico. Por ello Raelin (2007), propone tres pilares básicos para procurar una formación más adecuada del profesional docente contemporáneo:

- Atender y comprender la relevancia del conocimiento implícito,
- promover la reflexión crítica, y
- potenciar el comportamiento experto (Dreyfus y Dreyfus, 2005).

El eje de este proceso formativo se centrará, de forma prioritaria, pues, en la identificación y análisis de los modelos mentales poco analizados, contrastados y en parte erróneos que rigen, frecuentemente de modo inconsciente, el comportamiento del profesional docente. Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf, y Wubbels (2001) consideran que el comportamiento concreto de los docentes al responder a las tensiones del aula es el resultado de un proceso interno en el que interviene un conglomerado dinámico de necesidades, valores, sentimientos, conocimiento tácito, significados y hábitos, que denomina *Gestalt* y que se activa de modo en parte inconsciente para responder con agilidad en las situaciones prácticas y para anticipar las consecuencias de las propias acciones u omisiones.

Ahora bien, como han puesto de manifiesto múltiples investigaciones (Cheng, Chan,

Tang y Cheng, 2009; Lortie, 1975) estas *Gestalt* tácitas, efecto de la socialización escolar previa, instaladas en el conocimiento práctico de cada individuo, se resisten al cambio. Cada docente proyecta de manera espontánea, en los futuros aprendices o maestros, sus propios estilos de aprendizaje y enseñanza, adquiridos de manera en gran parte no consciente en los años escolares. Por ello, es fácil constatar que después de años de formación pedagógica en los centros universitarios, los docentes noveles, vuelven a reproducir los comportamientos docentes que aprendieron en sus años de estudiante, aunque no se correspondan e incluso sean incompatibles con las teorías académicas que han estudiado con aparente éxito en sus años de facultad. El conocimiento práctico, el conjunto de *Gestalt* tácitas, alimentado por la cultura escolar dominante, emerge una y otra vez como determinante silencioso de los modos de hacer del docente en ejercicio.

Pocos individuos son conscientes de los mapas, imágenes y artefactos que componen sus repertorios de conocimiento práctico, *Gestalt*, y que ponen en acción en cada situación concreta.<sup>2</sup> Tales repertorios contienen supuestos, mejor o peor organizados, sobre la identidad propia, sobre los otros y sobre el contexto. Estos supuestos constituyen un microcosmos de conocimiento cotidiano divergente y a veces contradictorio con las teorías proclamadas explícitamente por el individuo para explicar la orientación de su conducta. Por eso Argyris (1993) destaca la necesidad de diferenciar las «teorías en uso» de las «teorías proclamadas» (Grossman, Hammerness y McDonald, 2009). Con frecuencia, como destaca el lenguaje explícito, la teoría proclamada, no describe la propia práctica sino que es más una defensa, justificación interesada o racionalización de la misma.

La formación satisfactoria del pensamiento práctico de los docentes, sus competencias y cualidades humanas fundamentales, requiere reconstruir sus teorías implícitas, personales (Polanyi y Prosch, 1975), el núcleo duro de sus creencias y de su identidad (Korthagen y Vasalos, 2005), el conocimiento en la acción (Schön, 1987). Si las teorías explícitas y declaradas no conectan con las teorías implícitas, con los esquemas, recursos, hábitos y modos intuitivos de percibir, interpretar, anticiparse y reaccionar, se convierten en meros adornos, útiles en todo caso para la retórica o para la superación de exámenes, pero estériles para gobernar la acción en las situaciones complejas, cambiantes, inciertas y urgentes del aula.

Así pues, comprender la complejidad del pensamiento práctico de los seres humanos en general y de los profesionales docentes en particular, requiere entender la interacción dinámica y compleja de dos movimientos básicos: *phronesis*–*episteme* (Aristóteles interpretado por Korthagen, Loughran y Russell, 2006)<sup>3</sup>, intuición–razonamiento, conocimiento implícito–conocimiento explícito. Es decir, hasta que el docente no es capaz de reconstruir sus creencias, imágenes y *gestalt* intuitivas, desarrolladas en el largo proceso de socialización como estudiante en el sistema escolar, para transformarlas en *gestalt* informadas por las teorías y experiencias ajenas más relevantes (korthagen *et al.*, 2006) no hay garan-

2 Puede consultarse a este respecto el monográfico de Infancia y aprendizaje (junio, 2010) sobre el pensamiento práctico.

3 *Phronesis* y *episteme* representan dos formas de conocimiento que Korthagen considera complementarias e inseparables en la formación de las personas y de los profesionales.

La *episteme* manifiesta las siguientes características: es un conocimiento conceptual sobre muchas situaciones, utiliza categorías para identificar los aspectos comunes, se basa en la investigación científica. La *phronesis*, por su parte, se orienta a situaciones específicas y actuaciones concretas, focaliza su atención en los aspectos singulares, se basa en la experiencia propia del aprendiz, y es perceptual más que conceptual. Configura nuestra forma particular de percibir situaciones específicas.



tías de actuación consciente, informada y adaptada a las exigencias novedosas, complejas y cambiantes de los retos educativos contemporáneos. Por otra parte, hasta que el docente no logra «reducir» o «precipitar» las teorías públicas más relevantes y las propias teorías proclamadas en *gestalt* informadas, es decir, en hábitos, en modos habituales de percibir y reaccionar más elaborados, pensados e informados, tampoco hay garantía de que orienten la práctica urgente en las situaciones complejas del aula de modo adecuado. A este doble movimiento de reconstrucción Korthagen *et al.* (2006) lo denominan proceso de reducción de la teoría para convertirse en nuevos hábitos más potentes, complejos y flexibles, contruidos a partir de la *episteme* ahora impregnada de vida y experiencia práctica.

### La relevancia de la experiencia. Teorizar las propias prácticas

De los trabajos e investigaciones referenciados se derivan dos consecuencias prioritarias:

- Los esquemas intuitivos e inconscientes de comprensión y de actuación, solamente se forman y reconstruyen mediante experiencias prácticas en los contextos reales. Las lecciones, instrucciones o consejos de arriba abajo, o la comunicación externa, oral o escrita, de ideas o sugerencias pueden ayudar, pero son insuficientes para provocar la reestructuración real de los hábitos o creencias que influyen constantemente en nuestras interpretaciones y reacciones en la vida cotidiana, personal y profesional. En este sentido, podemos decir que la verdadera educación supone la formación consciente y práctica de nuevos hábitos, informados y contrastados.
- La práctica por sí sola tampoco provoca el desarrollo del conocimiento práctico deseado. El desarrollo relativamente armónico y coherente del pensamiento práctico del docente, requiere procesos permanentes de investigación-acción, de práctica y reflexión, de ida y vuelta permanente, de las intuiciones y hábitos a las teorías y de las teorías a las intuiciones y hábitos. Los docentes han de formarse como investigadores de su propia práctica, para identificar y regular los recursos implícitos y explícitos que componen sus competencias y cualidades humanas profesionales. Tales procesos de investigación-acción exigen de forma clara el escenario real de la práctica y la disposición constante de la investigación: ni la teoría o la investigación descontextualizadas, ni la práctica rutinaria, repetitiva al margen de la reflexión y la crítica. Hagger y McIntyre (2006) denominan a este proceso *teorizar las prácticas*, «*practical theorizing*». Teorizar la práctica significa la reflexión del docente sobre su propia ejercicio, sobre su propia forma de actuar, a la luz de las experiencias educativas más relevantes y utilizando como recursos los resultados de la investigación educativa más consistente. Este proceso de teorización sobre la práctica, que el futuro docente debe hacer en su periodo de prácticas, puede orientarse focalizando la reflexión en los siguientes aspectos:
  - Cuestionar por qué las cosas son y se hacen de una cierta manera.
  - Indagar el sentido del conocimiento local e informal que se difunde en el contexto del aula.
  - Considerar los procesos históricos y sociales que afectan a las propias decisiones, y a las rutinas, rituales y hábitos de la cultura escolar.
  - Aceptar las formas de conocimiento no tradicionales, como las emociones, sensaciones, percepciones, sensibilidades estéticas, intuiciones

- Cuestionar las propias preguntas.
- Buscar las discrepancias entre lo que se dice y lo que se hace.
- Adquirir conciencia del carácter racionalizador y auto-justificativo de las propias argumentaciones y teorías declaradas (Merleau-Ponty, 2002; Strati, 2007).

De acuerdo con los planteamientos anteriores, la *reflexión sentida* en y sobre la práctica, se presenta como la herramienta clave para unir la teoría y la práctica (Lampert, 2010). No aprendemos ni desarrollamos competencias sostenibles a través de la experiencia, sino de la reflexión sobre la experiencia y a través de la interacción con otros.

La formación del pensamiento práctico requiere, en síntesis, comenzar por problemas prácticos concretos que los futuros docentes experimentan en contextos reales, promover la reflexión sobre tales experiencias, los contextos y sus efectos en los sentimientos, deseos, pensamientos y conductas de los estudiantes y de ellos mismos como futuros docentes.

Por ello, la mejor manera de aprovechar el *practicum*<sup>4</sup> es definir al práctico o aprendiz de docente, como un ayudante que acompaña, con distinta intensidad, responsabilidad y grado de autonomía, al tutor o tutora del centro de prácticas al que esté asignado. Deberá implicarse, colaborar y desarrollar, con la tutorización adecuada, todas las tareas propias de un docente. De este modo se van creando las habilidades docentes, encarnadas en la propia personalidad, pero informadas por la teoría y la reflexión, (Dall’Alba, 2009; Dreyfus y Dreyfus, 2005). Este nuevo rol implica que los profesionales que tutorizan el proceso de aprendizaje (tutor universitario —**tutor académico**— y tutor del centro escolar —**tutor profesional**—) activen los procedimientos adecuados y pongan al alcance de los futuros docentes las herramientas necesarias para que éstos afronten las exigencias que la tarea educativa requiere: gestionar con eficacia y justicia los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes.

Aprender a responder a las exigencias de la realidad escolar conlleva analizar y comprender lo que sucede en el aula y en la escuela, así como reflexionar sobre aquello que se observa y experimenta y observar la propia actuación para descubrir y cuestionar el sentido y valor de los componentes tácitos de los propios modos de pensar, sentir, percibir y reaccionar que condicionan sustancialmente la actuación profesional en diferentes momentos, situaciones y personas. El calificativo de ayudante no tiene por qué sugerir procesos y estrategias de reproducción e imitación. El ayudante aprende, efectivamente, del hacer del tutor profesional, pero de forma crítica, observando, analizando y formulando su propia forma de entender y actuar. El aprendiz va asumiendo, progresivamente, responsabilidades de actuación que requieren estrategias singulares, alternativas creativas, para afrontar los problemas y situaciones que siempre presentan aspectos novedosos, imprevistos o singulares.

Es aquí, sobre el terreno, cuando el futuro docente puede reconstruir su pensamiento, sus actitudes, sus emociones, sus habilidades y destrezas pedagógicas, sean explícitas y conscientes o tácitas e inconscientes. Implicarse en procesos de investigación-acción de su

<sup>4</sup> El *practicum* en España, así como en otros contextos latinoamericanos (Argentina, por ejemplo), se comprende como el conjunto de actividades que garantiza, progresivamente, el acercamiento de los estudiantes de carreras pedagógicas al mundo laboral. En el caso chileno, equivaldría a la línea de prácticas que, generalmente, va desde la observación hasta el ejercicio docente en aula. (Nota de la edición).



propia práctica, «*practical theorizing*», parece la estrategia más adecuada para la formación de sus competencias profesionales, que no son simplemente contenidos que se recitan, sino plataformas, herramientas intelectuales, sistemas de comprensión, diagnóstico, planificación, actuación y valoración de la propia práctica.<sup>5</sup>

Ahora bien, es necesario destacar que el estudiante en prácticas es especialmente vulnerable a las presiones del contexto y de la cultura escolar, que transmiten los estudiantes, las familias y sobre todo los docentes. Por ello, parece esencial seleccionar los contextos de prácticas y los profesionales adecuados, implicados en el desarrollo de proyectos innovadores de enseñanza-aprendizaje, preocupados en la formación de las competencias fundamentales de todos y cada uno de los estudiantes. En estos contextos, de cultura educativa innovadora, con sus fortalezas y debilidades, sus dificultades y satisfacciones, los futuros profesionales pueden aprender, mientras viven, interactúan e intervienen la complejidad de la función educativa, sus posibilidades y sus limitaciones, así como experimentar y reformular las herramientas prácticas y teóricas más útiles para su quehacer docente y para su propio desarrollo profesional.

### **Las resistencias al cambio. La investigación y la acción**

El cambio necesario en la formación de docentes requiere fortalecer los dos pilares que constituyen su identidad: la reflexión y la acción, hacia el contexto que habitamos y hacia nosotros mismos.

Ahora bien, no podemos olvidar, como resalta reiteradamente Nuthal (2005), que *la enseñanza es un ritual cultural* que se ha asimilado por cada generación a lo largo de varios siglos, y que reproducen los docentes, las familias y los propios estudiantes sin conciencia de sus fundamentos e implicaciones. La enseñanza no es una simple habilidad, sino una compleja actividad cultural profundamente condicionada por creencias y hábitos que funcionan en parte fuera de la conciencia y que son inducidas por los modos de funcionar del escenario escolar. Los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables, que forman parte de nosotros mismos, de tal manera que permanecen invisibles y por tanto somos inconscientes de su influjo y control. Sin modificar tales creencias y supuestos, arraigados en formas de comportamientos individuales y en los marcos culturales en las rutinas de la comunidad, no será posible la transformación real, la formación eficaz y satisfactoria de profesionales innovadores.

Las vivencias profesionales, situadas y encarnadas en el contexto real de la práctica se presentan, por tanto, como el primer requisito para la formación satisfactoria del conocimiento práctico del docente. Dicho de otra manera, el enfoque situado basado en competencias que hemos desarrollado en este texto, invierte la lógica habitual de desarrollo de los *currícula* o programas de formación de docentes. La lógica habitual es deductiva y se plantea: «¿En qué situaciones podré ilustrar o aplicar el conocimiento teórico estudiado en este programa?» Dentro de esta perspectiva, el conocimiento teórico viene primero, las situaciones que se trabajan no son más que pretextos para ilustrarlo o permitir su aplica-

5 Puede consultarse a este respecto el interesante modelo ALACT que ha desarrollado Korthagen en el instituto IVLOS, de la Universidad de Utrech (Países Bajos) en los programas de formación de docentes. El modelo ALACT establece la reflexión como el eje del aprendizaje de la enseñanza, al analizar críticamente las propias experiencias de enseñanza de manera sistemática en cinco pasos: descripción de la experiencia, análisis y reflexión, contraste con alternativas, propuestas de mejora, (Korthagen y Vasalos, 2005).

ción. En la perspectiva contextualizada, por el contrario, la situación problemática está en primer lugar y el conocimiento será un recurso para comprender y actuar de forma competente. La pregunta sería: «Para actuar con competencia en esta situación, ¿qué acciones debería realizar la persona y con qué recursos?» Las teorías abstractas, desencarnadas (lo que debe transmitirse) no son lo más importante en la formación de los docentes, sino las creencias, hábitos, esquemas y modelos mentales que se desarrollan en los profesionales y condicionan su interpretación y su acción, resistiéndose de manera poderosa al cambio necesario.

Como hemos argumentado en estas páginas, sin el apoyo conceptual y teórico de la investigación sistemática y rigurosa, el proceso de socialización del profesional docente, a través de las prácticas, fácilmente reproduce los vicios, prejuicios, mitos y obstáculos epistemológicos, propios de cada contexto escolar, acumulados en la tradición empírica. Para que las prácticas sean provechosas desde el punto de vista formativo parece evidente que la investigación y la indagación han de formar una parte integral de la enseñanza, tanto en la formación de ciudadanos en general, como de profesionales docentes en particular. Las estrategias, filosofía e instrumentos de investigación, han de convertirse en filosofía, estrategias e instrumentos de enseñanza. Las paradojas y contradicciones, las controversias, el rigor y la incertidumbre propias de toda indagación científica han de acompañar, por tanto, también los procesos de enseñanza y formación del docente reflexivo, toda vez que proporcionan inestimables oportunidades de aprendizaje ligado a la práctica.

Parece fundamental, en definitiva, que los futuros profesionales, los aprendices de docentes vivan, trabajen, analicen y evalúen las posibilidades educativas de diferentes proyectos, experiencias, contextos y situaciones educativas al mismo tiempo que tienen que responder a las exigencias y tensiones de dichos escenarios. Han de vivir la complejidad, la incertidumbre y la tensión de la vida real del aula y de la escuela, pero arropados y tutorizados por profesionales expertos que acompañan y orientan su formación y su actuación, ofreciendo conocimiento ajeno relevante, provocando el diálogo, la reflexión sobre la situación, sobre la acción y sobre las consecuencias de la acción.

### Referencias bibliográficas

- ARGYRIS, C. (1993). *Knowledge for Action. A Guide to Overcoming Barriers to Organizational Change*. San Francisco: Jossey Bass.
- BEREITER, C. y SCARDAMALIA, M. (1989). "Intentional learning as a goal of instruction". En: Resnick (Ed.). *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 361–392.
- CARR, N. (2010). *The Shallows: What the Internet is Doing to Our Brains*. New York: W. W. Norton.
- CHENG, M. H. M., CHAN, K. W., TANG, Y. S. F. y CHENG, Y. N. A. (2009). "Pre-service teacher education students' beliefs about knowing and their conceptions of teaching". *Teaching and Teacher Education*, 25, 319–327.

- CONTRERAS, J., PÉREZ DE LARA, N. (2010). *Investigar la experiencia educativa*. Madrid: Morata.
- DALL'ALBA, G. (2009). "Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming". *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
- DARLING-HAMMOND, L., HAMMERNESS, K., GROSSMAN, P., RUST, F. y SHULMAN, L. (2005). "The Design of Teacher Education Programs". En: Darling-Hammond y Bransford (eds.). *Preparing Teachers for a Changing World*, San Francisco: Jossey Bass, 390-441.
- DOWNES J. M. y BISHOP, P. (2012). "Educators Engage Digital Natives and Learn from Their Experiences with Technology: Integrating technology engages students in their learning". *Middle School Journal*, 43(5), 6-15.
- DREYFUS, H. L. y DREYFUS, S. E. (2005). "Expertise in real World contexts". *Organization Studies*, 26(5), 779-792.
- FIELDS, J. (2011). *Uncertainty: Turning Fear and Doubt into Fuel to Brilliance*. New York: Portfolio/Penguin.
- GROSSMAN, P., HAMMERNESS, K. y MCDONALD, M. (2009). "Redifining teaching, re-imagining teacher education". *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15(2), 273-289.
- HAGGER, H. y MCINTYRE, D. (2006). *Learning Teaching from Teachers: Realising the Potential of School-based Teacher Education*. Maidenhead: Open University Press.
- HARGREAVES, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento*. Barcelona: Octaedro.
- HIPKINS, R. (2006). *The nature of the key competencies. A background paper*. Wellington: New Zeland Council for Educational Research.
- IGLESIAS, J. (2002). "El aprendizaje basado en problemas en la formación inicial de docentes". *Perspectivas*, 32(3), 1-17.
- KORTHAGEN, F. (2004). "In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education". *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77-97.
- KORTHAGEN, F., KESSELS, J., KOSTER, B., LAGERWERF, B. y WUBBELS, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- KORTHAGEN, F. y VASALOS, A. (2005). "Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional development". *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 11(1), 47-71.
- KORTHAGEN, F., LOUGHRAN, J. y RUSSELL, T. (2006). "Developing fundamental

- principles for teacher education programs and practices". *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020-1041.
- LAMPERT, M. (2010). "Learning Teaching in, from, and for Practice: What Do We Mean?" *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 21-34.
- LEVINE, A. (2006). *Educating school teachers*. Washington, D. C.: Education Schools Project.
- LORTIE, D. (1975). *Schoolteachers: A Sociological Study*. Chicago: University of Chicago Press.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- MERLEAU-PONTY, M. (2002). *Causeries 1948*. Paris: Editions du Seuil.
- NIEMI, H. y JAKKU-SIHVONEN, R. (2006). "In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland". En: Zgaga, Skubic e Ivanus-Grmek (eds.). *Posodobitev pedagoških študijskih programov mednarodnem kontekstu: Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, 50-69.
- NUTHAL, G. (2005). "The Cultural Myths and Realities of Classroom Teaching and Learning: A Personal Journey". *Teachers College Record*, 107(5), 895-934.
- OECD-CERI (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo): Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy Paper*. OCDE. [Recuperado el 20 de abril de 2012]. <[http://www.statistik.admin.ch/stat\\_ch/ber15/desecco/desecco\\_strategy\\_paper\\_final.pdf](http://www.statistik.admin.ch/stat_ch/ber15/desecco/desecco_strategy_paper_final.pdf)>.
- OECD-CERI (2006). *New Millenium Learners Project*. [Recuperado el 18 de marzo de 2012]. <<http://www.oecd.org/edu/nml>>.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Gobierno de Cantabria: Cuadernos de Educación.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2008). "¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción". En: Gimeno (ed.): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid: Morata, 59-103.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2010). "Aprender a Educar: Nuevos desafíos para la profesión de docentes". *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24,2(60), 37-55.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (2012). *Educarse en la era digital*. Madrid: Morata.
- PÉREZ GÓMEZ, A. y SOTO, E. (2009). "Competencias y contextos escolares. Implicaciones mutuas". *Organización y Gestión Educativa*, 2, 17-22.

- POLANYI, M. y PROSCH, H. (1975). *Meaning*. Chicago: The University of Chicago Press.
- PRENSKY, M. (2001). "Digital Natives, Digital immigrants". *On The Horizon*, 9(5), 1–6.
- RAELIN, J. A. (2007). "Toward an Epistemology of Practice". *Academy of Management Learning & Education*, 6(4), 495–519.
- ROBINSON, K. (2011). *Out of our minds: Learning to be creative*. United Kingdom: Capstone Publishing.
- SCHÖN, D. (1983). *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, London: Temple Smith.
- SCHÖN, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner: Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey-Bass.
- STRATI, A. (2007). "Sensible Knowledge and Practice-based Learning". *Management Learning*, 38(1), 61–77.
- SMALL, G. y VORGAN, G. (2008). *I Brain: Surviving the Technological Alteration of the Modern Mind*. New York: Collins.
- U.K., GOVERNMENT (2012): *Teachers' Standards England*. United Kingdom. [Recuperado el 15 de noviembre de 2012]. <<http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111218081624/tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>>.
- WAGNER, T. (2010). *The Global Achievement Gap*. New York: Basic Books.
- WILLINGHAM, D. (2009). *Why don't Students Like Schools*. New York: Wiley



## INDIZACIÓN DE LAS REVISTAS

---

### ARTÍCULO 2<sup>22</sup>

***Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias***

### REVISTA

Revista Complutense de Educación

ISSN: 1130-2496

### ÁMBITO CIENTÍFICO

Ciencias de la Educación

### PERIODICIDAD

Cuatrimestral

### PROCESO DE REVISIÓN

Procedimiento de evaluación por pares (*peer review*)

### EVALUADORES EXTERNOS

SI

### CRITERIOS LATINDEX CUMPLIDOS

34

### VALORACIÓN DE LA DIFUSIÓN INTERNACIONAL

21 (MEDIO)

### EDICIÓN

Impresa y electrónica

### CATEGORIA ERIH

NAT<sup>23</sup>

---

<sup>22</sup> Actualmente en proceso de maquetación. Se adjunta en los anexos certificado de la directora de la revista con la aceptación del artículo para su publicación en septiembre de 2015.

<sup>23</sup> Publicaciones europeas con un significado reconocido académico entre los investigadores en los respectivos campos de investigación en Europa, en ocasiones citada fuera del país de publicación, aunque su grupo objetivo principal es la comunidad académica nacional.

## BASES DE DATOS

Francis, Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades, Psycodoc, Scopus, Ulrich's

## INDIZACIONES

DICE, RESH, MIAR, IN-RECS, ERIH, SJR, LATINDEX, FECYT (sello de calidad).

Factor de Impacto: Puesto número 10 y Q3 (cuartil tercero) entre las revistas españolas según el SJR (Scimago Institutions Rankings) 2013



**Referencia:**

PÉREZ GRANADOS, L. (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias. *Revista Complutense de Educación*, 26 (3), 591-609.

**Resumen:**

Uno de los factores que influye más decisivamente en la calidad de la educación y en el rendimiento académico de los estudiantes es la calidad, preparación y dedicación de los docentes. El exquisito sistema de selección de aspirantes para los programas de formación de profesorado es una de las claves fundamentales del éxito del sistema educativo finlandés. La responsabilidad de elegir a los mejores estudiantes para convertirlos en docentes es un reto que conlleva una importante reforma del sistema de acceso a la universidad. Alcanzar este objetivo, supone la elección de estrategias y herramientas educativas acordes a las complejas demandas que presenta la profesión docente en la era digital. El presente trabajo describe, analiza y compara las pruebas de acceso a la universidad de España (PAU) y Finlandia (VAKAVA), para quienes desean formarse como profesionales de la educación, al objeto de entender la posible influencia de las mismas en la selección de los candidatos más adecuados para formarse como profesionales de la docencia. Los resultados reflejan que, en España, la prueba de acceso a la universidad es realizada de un modo general para todos los estudiantes que aspiren a cualquier área del conocimiento, mientras que en Finlandia, la prueba es específica para aspirantes al campo de la educación. Los resultados de este trabajo pueden orientar y estimular la necesaria modificación de las pruebas de acceso a la universidad española en general y de las facultades de formación de docentes en particular.

**DOI:** [http://dx.doi.org/10.5209/rev\\_RCED.2015.v26.n3.44448](http://dx.doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n3.44448)



## INDIZACIÓN DE LAS REVISTAS

---

### ARTÍCULO 3

*La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia.*

*La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente*

### REVISTA

Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)

ISSN: 1989-2446

### ÁMBITO CIENTÍFICO

Ciencias de la Educación

### PERIODICIDAD

Semestral

### PROCESO DE REVISIÓN

Procedimiento de evaluación por pares (*peer review*)

### EVALUADORES EXTERNOS

SI

### CRITERIOS LATINDEX CUMPLIDOS

32

### VALORACIÓN DE LA DIFUSIÓN INTERNACIONAL

1,5 (BAJO)

### EDICIÓN

Electrónica

### BASES DE DATOS

DIALNET, ISOC-Ciencias Sociales y Humanidades, DULCINEA, Red Iberoamericana de Revistas de Comunicación y Cultura, CCHS Revistas de Ciencias Sociales y Humanidades, IRESIE, SICAPES, COPAC

### INDIZACIONES

DICE, RESH, MIAR, IN-RECS, LATINDEX



## LA SELECCIÓN DE CANDIDATOS A LA FORMACIÓN DOCENTE EN FINLANDIA. LA RELEVANCIA DE LAS DISPOSICIONES<sup>1</sup> PERSONALES HACIA LA ACTIVIDAD DOCENTE

Laura Pérez Granados<sup>2</sup>

**Resumen.** El presente artículo ofrece un análisis de contenido de la prueba específica de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes en Finlandia, se centra en la importancia de la selección de los candidatos más idóneos antes de entrar en la universidad y describe los criterios de selección del procedimiento que llevan a cabo las universidades en Finlandia. Estas pruebas se centran en detectar el nivel de utilización de los conocimientos pedagógicos así como los intereses, actitudes y grado de motivación profesional que presentan los candidatos. En el artículo se analiza y debate las peculiaridades de las pruebas así como sus fortalezas y debilidades. Además, se proponen algunas sugerencias y derivaciones para el nuevo procedimiento de acceso a las facultades de educación en España.

**Palabras clave:** selección de profesorado, acceso a la universidad, competencias docentes, evaluación.

## THE CANDIDATE SELECTION PROCESS FOR TEACHER EDUCATION IN FINLAND. THE RELEVANCE OF PERSONAL ABILITIES TOWARDS TEACHING

**Abstract.** This paper provides with a content analysis of the specific University admission test for those who wish to be qualified as teachers in Finland. It focuses on the importance of selecting the most suitable candidates before entering university and describes the selection criteria and process carried out by universities in Finland. These admission tests focus on detecting the utilization level of pedagogical knowledge as well as the candidate's interests, attitudes and professional motivation. The article analyzes and discusses the peculiarities of the tests as well as their strengths and weaknesses. Furthermore, some suggestions and referrals are proposed for the new University of Education admission process in Spain.

**Key Words:** Teacher selection, Access to University, teacher qualifications, evaluation.

<sup>1</sup>El término "disposiciones" abarca tanto actitudes, como emociones y valores, componentes sobre los que versa las pruebas de selección de candidatos para la formación de docentes en Finlandia.

<sup>2</sup> Datos de los autores al final del artículo.

*Pérez Granados, L.*

---

## SELEÇÃO DE CANDIDATOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA FINLÂNDIA. A IMPORTÂNCIA DAS DISPOSIÇÕES PESSOAIS PARA A ATIVIDADE DOCENTE

**Resumo.** Este documento oferece uma análise de conteúdo da prova aplicada para seleção de ingresso à universidade daqueles que desejam obter a formação de professores na Finlândia, centrando-se na análise da importância de selecionar candidatos mais adequados e na descrição dos critérios do processo de seleção realizado pelas universidades finlandesas. Os testes para o ingresso se concentram em detectar o nível de utilização de conhecimentos pedagógicos e os interesses, atitudes e grau de motivação profissional que os candidatos apresentam. O artigo analisa e discute as características dos testes, incluindo seus pontos fortes e fracos. Além disso, são propostas algumas sugestões e encaminhamentos para o novo procedimento de acesso às faculdades de educação da Espanha.

**Palavras-chave:** seleção de professores, o acesso à universidade, habilidades de ensino, avaliação.

### Introducción

Más de una década después de que se publicasen los primeros resultados de evaluación del informe PISA donde Finlandia sorprendía manifestando un notable liderazgo en competencia lectora respecto al resto de países participantes, este país de tan solo 5,3 millones de habitantes continua obteniendo excelentes resultados destacando además en competencia científica y matemática, con independencia de que en las pruebas PISA 2012, haya sido superada por algunos países del este asiático. El buen rendimiento de sus estudiantes ha conseguido situar a Finlandia a la cabeza mundial en investigación sobre su sistema educativo y se ha convertido en referente de estudio para la adopción de estrategias de reformas y decisiones sobre políticas educativas.

Diversos autores e informes (Sahlberg, 2011; Niemi y Jakku-Sihvonen, 2006, 2011; McKinsey, 2010) coinciden en destacar que este aclamado éxito en el rendimiento de los estudiantes finlandeses se debe principalmente a una cuidada selección y formación del profesorado, considerados miembros de la élite cultural, económica y social del país (Hannu Simola, 2005). Llegar a ser docente en Finlandia no es un camino fácil, ya que además de contar con un exigente proceso de selección para acceder a los estudios de grado, se requiere la obtención del título de Master como requisito mínimo para ser maestro en las distintas especialidades (Tryggvason, M.-T., 2009). Los datos apuntan a que solo 1 de cada 10 candidatos a las pruebas de acceso consiguen ser admitidos en los programas de formación docente. A diferencia de España, esta profesión goza de un excelente prestigio social y cuenta con mucha popularidad entre los jóvenes estudiantes.

El mecanismo de selección es altamente exigente y consta de dos fases en las que los aspirantes tendrán la oportunidad de demostrar sus conocimientos y sus aptitudes en el campo de la educación. La primera fase de este procedimiento es de ámbito nacional y se realiza de forma conjunta con todos los aspirantes que desean

acceder a los distintos programas de formación docente. En base a los resultados obtenidos en este examen, los estudiantes serán invitados a las pruebas de aptitud por la universidad de ingreso solicitada. En la segunda fase, el foco se centra en elegir a los candidatos más idóneos para convertirlos en futuros maestros. Este proceso de selección tiene en cuenta no solo habilidades académicas e interpersonales, sino también el compromiso y la motivación que el estudiante muestra hacia su futura profesión.

En España, tras varias décadas de críticas y disconformidad hacia la selectividad, definir un mecanismo de acceso a la universidad acorde a las exigencias de la profesión docente, transparente y sin caer en la perversión de determinados procedimientos de evaluación es todo un reto. Para evitar el diseño de herramientas de evaluación que únicamente midan la mera reproducción memorística de contenidos, debemos aunar esfuerzos y conocer minuciosamente cómo es el acceso a la profesión docente de uno de los sistemas educativos que más confianza, tiempo y preparación dedica a su profesorado. Es el momento de analizar las estrategias de selección que las universidades de este país nórdico han diseñado con objeto de debatir, reflexionar y sugerir nuevas propuestas para nuestras Facultades de Educación.

Este artículo se centra en el análisis de las pruebas de acceso que las universidades en Finlandia llevan a cabo para seleccionar a sus estudiantes para los programas de formación docente. Se describen las principales características de estas pruebas utilizando como ejemplo el procedimiento de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki. El análisis se realiza en base al contenido de las pruebas y a su capacidad para evaluar competencias docentes.

### **La dimensión profesional de las pruebas de selectividad: relevancia de los componentes actitudinales y motivacionales hacia la profesión docente**

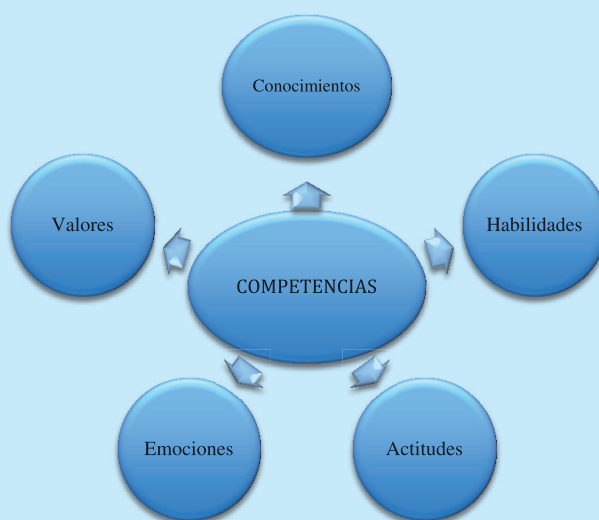
Tanto desde el punto de vista teórico como práctico, la elección de los estudios superiores supone para el joven una decisión compleja que forma parte de su proyecto vital. En ella intervienen no solo capacidades intelectuales sino también componentes motivacionales, rasgos de personalidad, intereses y expectativas para convertirse en un futuro profesional. Valverde (2001) afirma que la capacidad para desarrollar con eficacia una actividad laboral consiste en movilizar conocimientos, habilidades, destrezas, motivación y la comprensión necesaria para solucionar situaciones y diversos problemas que surgen durante el ejercicio del trabajo. Esta vinculación entre los componentes actitudinales y motivacionales hacia la profesión docente deberían ser tenidos en cuenta en el diseño de las pruebas de acceso a la universidad.

Diferentes autores coinciden en este planteamiento. Por ejemplo, para Pérez Gómez (2012) los dos pilares fundamentales que sustentan la profesión docente satisfactoria son definidos como: pasión por el saber y pasión por ayudar a aprender. En ambos pilares se encuentran mezclados de manera singular los cinco componentes que constituyen las competencias. El entusiasmo, la energía y el sentimiento de contribuir al

*Pérez Granados, L.*

aprendizaje de los estudiantes es fundamental en la labor del profesorado (Estola, Erkkilä, y Syrjälä, 2003). En este mismo sentido el profesor Esteve propone que los mecanismos selectivos de acceso a la universidad deberán estar “basados en criterios de personalidad y no sólo como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual” (2002, 33).

Parece cada vez más evidente, por tanto, que las demandas de la profesión docente exigen perfiles cada vez más flexibles y complejos. Es decir, no es suficiente la adquisición de conocimientos sino que parece imprescindible el desarrollo de competencias o cualidades humanas y profesionales cada vez más elaboradas. En este sentido, las competencias o cualidades humanas son entendidas como sistemas complejos de acción y comprensión que se activan conjuntamente y de manera eficaz para intervenir en la vida personal, social y profesional. Pérez Gómez (2007,2008) concreta que las competencias son sistemas complejos de comprensión y actuación, que suponen la combinación de conocimientos, habilidades, actitudes, valores y emociones (Figura 1). Es decir, constituyen los recursos, la capacidad de responder a demandas complejas y de llevar a cabo tareas diversas con eficacia y sentido en situaciones complejas, cambiantes y novedosas.



**Figura 1.** Componentes de las competencias

Para alcanzar este fin y para seleccionar a los aspirantes más aptos a la profesión deseada, el sistema de acceso a los programas de formación de profesorado en Finlandia tiene en cuenta no solo capacidades intelectuales sino también poseer excelentes habilidades interpersonales. Niemi y Jakku-Sihvonen (2006) afirma que los docentes necesitan conocer los resultados de las últimas investigaciones en el campo de la



educación y deben tener un conocimiento profundo sobre el crecimiento y el desarrollo humano, asimismo, precisan del dominio de distintos métodos y estrategias que pueden utilizar para enseñar a alumnos diferentes. Por su parte, Uusiautti y Määttä (2013) son rotundos al afirmar que en Finlandia seleccionan aquellos candidatos que tienen un punto de vista social y cognitivo de la enseñanza y presentan un fuerte compromiso y motivación hacia la formación docente y el trabajo como profesor. Puede que estos elementos no garanticen el éxito como docente en el futuro pero sí facilitará su desarrollo profesional. Eccles et al. (1983) argumenta que para garantizar el éxito en las tareas, el individuo debe disfrutar y mostrar interés al realizar la actividad, por lo tanto, la motivación y el interés hacia la docencia se consideran requisitos imprescindibles para seleccionar a los candidatos. Identificar las motivaciones que se relacionan con la dedicación docente, el compromiso y la persistencia son un paso crítico a la vista de comprender los factores y procesos que subyacen a la calidad de los docentes (Watt and Richardson, 2008).

En palabras de Niemi y Jakku-Sihvonen (2006), el contenido académico y las habilidades prácticas no deben ser vistas como independientes o exclusivas, sino que son siempre complementarias en la profesión docente.

Ahora bien, ¿pueden estimarse estos componentes claves de las competencias en pruebas de selección de candidatos? ¿cómo estimar el grado de desarrollo de estos componentes fundamentales de las futuras competencias profesionales?

Para atender a estas cuestiones, en el análisis llevado a cabo nos planteamos identificar las capacidades cognitivas predominantes requeridas o presentes en estas pruebas de acceso.

### **Descripción del proceso metodológico**

En el presente estudio he utilizado los siguientes documentos y entrevistas, relacionados con las personas implicadas en las pruebas específicas de acceso a la universidad de Helsinki, Finlandia, que es la que hemos seleccionado para el presente trabajo.

Desde el año 2011 se ha procedido a la recopilación de distintos documentos que nos ofrecen datos relevantes: ejemplares de los exámenes de acceso, material para preparar dichas pruebas, así como los documentos relacionados con el proceso, instrumentos y criterios de evaluación. También hemos realizado entrevistas a los evaluadores encargados de la selección de estudiantes y a la persona responsable de coordinar y presidir este comité de selección. La información obtenida ha sido

Pérez Granados, L.

---

contrastada y triangulada<sup>3</sup> con otras fuentes sometiendo los resultados a continua discusión con el director de la tesis.

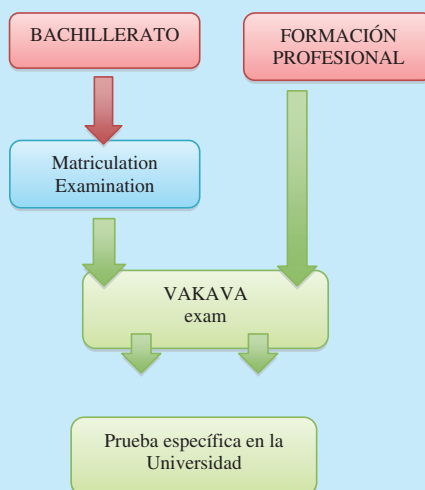
El proceso metodológico se concreta en un análisis del contenido de esta prueba, así como de los correspondientes criterios de valoración utilizados, identificándolas competencias implícitas que son requeridas y sugiriendo posibles derivaciones para llevar a cabo en España la selectividad de estudiantes en el campo educativo. Abordar estos aspectos requiere de un tratamiento metodológico de carácter cualitativo, fundamentado en el análisis de contenido, contraste de información entre distintos expertos e informantes, revisión de literatura y los documentos de pruebas y criterios de corrección específicos y uso de técnicas de triangulación de los resultados obtenidos.

### **La propuesta de Finlandia. El proceso de selección: características y elementos de la prueba de aptitud**

En Finlandia, al igual que sucede en España, el acceso a la universidad puede hacerse a través de varios caminos (Figura 2). Los estudiantes que terminan la Educación Secundaria acceden a la universidad a través del examen de matriculación (*matriculation examination*), un examen al final de esta etapa que incluye pruebas generales de diferentes materias. Otra de las vías es el acceso a la universidad a través de los ciclos de Formación Profesional, estos candidatos acceden a los estudios superiores mediante esta certificación sin tener que hacer el examen de matriculación. Ahora bien, independientemente de cuál sea el camino del que se procede, todos los aspirantes al campo educativo en sus distintas modalidades (educación primaria, educación infantil, especial...) tienen que hacer el examen nacional llamado VAKAVA, que forma parte del proceso de selección para acceder a estos programas de formación. En función de los resultados obtenidos, los estudiantes son llamados para hacer la prueba de aptitud que las facultades organizan; dicha prueba es la que analizamos en este trabajo.

---

<sup>3</sup>En el año 2012, disfruté de una estancia de investigación de 3 meses de duración en el CNIIE (Madrid), institución perteneciente al Ministerio de Educación y donde se encuentra la sede española EURYDICE, con la finalidad de nutrirme de los informes y estudios de que disponen sobre políticas educativas europeas, enriquecer mi estudio y mi formación.



**Figura 2.** Vías de acceso a la Universidad en Finlandia

Las universidades en Finlandia tienen autonomía para diseñar normativamente el programa de acceso y para seleccionar a sus estudiantes mediante pruebas específicas. Aunque el procedimiento de selección puede variar de unas a otras, la mayoría de universidades entrevistan individualmente a cada solicitante con el objetivo de conocer las razones que les ha llevado a elegir la docencia como futuro profesional. Asimismo, la entrevista les sirve para conocer los estudios previos del candidato, si está familiarizado con el campo de la docencia y si ha tenido experiencia de trabajo en este área. La entrevista (Figura 3) está basada en un ‘background information form’ (formulario de información sobre los antecedentes y conocimientos previos), y en ella el solicitante tiene que ser capaz de demostrar sus capacidades, intereses y lo que es más importante, las razones por las que quiere convertirse en docente. Este procedimiento de selección comienza a mediados del mes de junio y los resultados finales son publicados a mediados de julio. El aspirante recibe 30 minutos antes de realizar la entrevista tres textos de actualidad relacionados con la escuela o con la educación en general. Estos artículos no son de carácter científico, sino que la fuente más común son los periódicos nacionales. De los tres textos recibidos el candidato tiene que elegir uno que será el que presentará al tribunal durante la primera parte de la entrevista.



**Figura 3.** Fases de la entrevista en la Prueba de selección de alumnado en Finlandia

Pérez Granados, L.

---

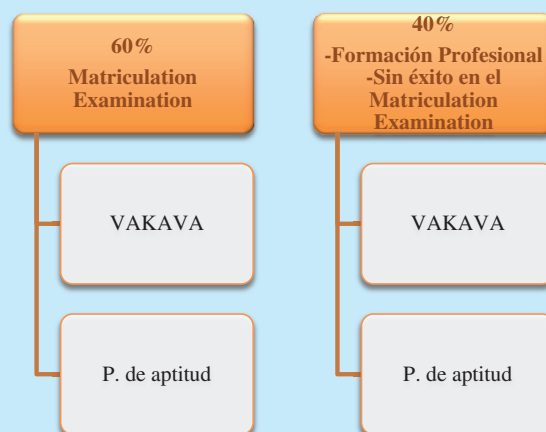
El personal encargado de realizar las entrevistas son los propios docentes de los programas de formación y también maestros que trabajan en la educación primaria (con escolares de entre 7 y 12 años). Cada universidad cuenta con un comité de selección de estudiantes que es el encargado de elegir los textos y también es el responsable de preparar los criterios de selección y establecer las orientaciones para el proceso de selección de los candidatos. Para realizar las entrevistas, se forman 10 comités (equipos) diferentes. Cada uno de ellos, está compuesto por tres docentes que entrevistan normalmente a unos 12 candidatos por día. Estas entrevistas duran tres días, por lo que aproximadamente 120 candidatos son entrevistados cada día. Como hacía referencia anteriormente, en la primera parte de la entrevista el estudiante expone las ideas principales del texto que acaba de leer, el motivo que le ha llevado a la elección del mismo y la relación que establece con los conocimientos previos sobre el tema. A continuación, la entrevista se centra en la historia de vida del candidato, en sus aficiones, sus intereses, su experiencia previa en el mundo de la educación, y en las principales razones que le conducen a querer dedicarse a la enseñanza. En base a los resultados obtenidos en la entrevista, los estudiantes son seleccionados para los distintos programas de formación docente.

Esta evaluación no cuenta con un sistema de puntuación estandarizado, sino que cada universidad tiene sus propias directrices que se describen con detalle antes de la prueba. Para ello, la comisión de selección de estudiantes mantienen reuniones a lo largo del curso con objeto de unificar criterios de evaluación y prepararse para realizar las entrevistas.

En la universidad objeto de nuestro estudio, la selección global de los estudiantes se realiza atendiendo a los siguientes criterios:

- El 60% del total de los estudiantes que son seleccionados para los programas de formación docente lo hacen porque han aprobado el *examen de matriculación*, el VAKAVA y luego la entrevista.
- El otro 40% restante, son seleccionados únicamente sobre la base de los puntos del VAKAVA y de la entrevista. Estos últimos, han podido acceder directamente al VAKAVA a través del título de formación profesional o también muchos otros que no han obtenido éxito en el examen de matriculación se les da la oportunidad de hacer las pruebas de ingreso específicas para el campo educativo (VAKAVA + entrevista).

Concretamos estas vías de acceso en la siguiente figura:



**Figura 4.** Procedimiento para acceder a la universidad en el ámbito de las Ciencias de la Educación

Para comprender esta diferencia en la elección de estudiantes, preguntamos a uno de los docentes miembros del comité de selección y su respuesta fue la siguiente:

“Para algunos, el examen de matriculación no les va bien, sin embargo, queremos dar a todos la oportunidad de demostrar su habilidad en el examen de ingreso. En la práctica, primero se elige al 60% sobre la base de los puntos del examen de matriculación, el VAKAVA y la entrevista y luego se selecciona al 40% restante. Ellos son los que han conseguido los puntos más altos de la entrevista y que no han sido elegidos sobre la base del total de puntos (examen de matriculación + VAKAVA + entrevista)”.

Como vemos, aunque en un porcentaje menor, es posible aspirar a la prueba de aptitud de la universidad seleccionada sin haber obtenido éxito en el *examen de matriculación*, en este caso, los docentes tienden la mano a aquellos que no han aprobado esta prueba y les dan la oportunidad de demostrar sus habilidades interpersonales, su motivación y sus intereses profesionales en la entrevista, prueba de carácter específico para aquellos que desean el ingreso a la universidad en el ámbito de las ciencias de la educación. Otro ejemplo más de la relevancia concedida a la entrevista como medio de selección de candidatos. En referencia a este asunto, uno de los informantes nos comenta:

“En el año 2011 en la Universidad de Helsinki recibimos 1789 solicitantes para los programas de formación de maestro de clase (educación primaria), esto quiere decir, que 1789 personas eligieron nuestra facultad en su formulario de solicitud. Luego, 1198 de ellos participaron en el examen VAKAVA. Finalmente para la entrevista invitamos a 360 participantes, de los cuales 120 fueron seleccionados”.

*Pérez Granados, L.*

---

Con estos datos al respecto, podemos afirmar que solo el 10% de los candidatos que solicitan el acceso a los programas de formación docente logran conseguir ser admitidos. En este sentido, añadimos que, del total de los aspirantes iniciales tan solo el 30% de ellos son invitados a realizar las pruebas específicas que organizan en cada universidad.

### **Análisis de datos**

Para presentar el análisis del material hemos considerado oportuno describir, por un lado, la selección de los textos que el candidato recibe antes de la entrevista y por otro lado, las cuestiones que el tribunal plantea a los solicitantes (para aclaración de las fases véase figura 3). En ambos apartados, nos centraremos en la naturaleza del contenido, los criterios de evaluación y en su relación con las competencias docentes.

### **La selección de los textos y la naturaleza de su contenido**

En la primera parte de este procedimiento, los docentes entregan a cada aspirante tres artículos diferentes de los cuáles el estudiante elegirá uno para presentarlo posteriormente en la entrevista. La elección de estos artículos corresponde al comité de selección de estudiantes, cada uno de los miembros sugieren varios y finalmente se llega a un acuerdo para elegir los que se usarán ese año. Se seleccionan alrededor de 20 artículos distintos y por lo menos, se establecen diez diferentes combinaciones de ellos para entregar a cada candidato. La designación de estos artículos no sigue unos criterios especiales de selección, simplemente deben ser cortos, no más de una página, y deben hacer frente a temas de actualidad conectados en algún sentido con el campo de la educación. La elección de estos artículos se realiza con la intención de conectar al candidato con la realidad del mundo que le rodea y familiarizarlo con una gran diversidad de temas educativos con los que se puede encontrar en el transcurso de su profesión. Los temas son muy distintos unos de otros precisamente para vincular con los intereses e inquietudes de tan diversos candidatos.

Veamos a continuación, tres ejemplos de textos que fueron utilizados para la prueba de acceso del curso 2011.

- El primero de los artículos titulado “Omanäidinkielenopetustukeemaahanmuuttajankoulumenestystä”, en español, “La enseñanza de la lengua materna apoya el éxito escolar del inmigrante”, es un artículo de opinión que trata sobre la importancia de preservar la lengua materna para que los estudiantes con raíces inmigrantes obtengan éxito en la escuela. Este autor explica cómo en diferentes partes de Europa se ha despertado el deseo de averiguar la razón del porqué de los modestos resultados de los estudios de los alumnos inmigrantes y presenta una investigación realizada en

2008 donde se comprobó que los estudiantes que habían recibido enseñanza de la lengua materna, tuvieron más éxito de los que no participaron en ella.

Sin duda, este artículo de opinión trata una gran diversidad de temas tales como, educación inclusiva, multicultural, políticas europeas de educación, estrategias de enseñanza, resultados del aprendizaje, diversidad escolar y cultural, etc.

- El siguiente artículo titulado “Lapsiajäättilämanhuolenpitoa, kuntyöelämämaiseevanhemmat”, en español “Los niños se quedan sin cuidado cuando la vida laboral absorbe a los padres”, reflexiona acerca de la importancia de la atención que los padres deben prestar a sus hijos adolescentes. Comenta que los jóvenes pueden adquirir adicciones peligrosas cuando no están bajo la supervisión de un adulto. Se da testimonio a una trabajadora social que relata diversidad de casos en las que los jóvenes fracasan en su vida cuando éstos se encuentran en riesgo de exclusión social.

En este artículo, se debate acerca de la necesidad de que la escuela intervenga a tiempo en estos casos en los que los jóvenes tienen diversos problemas pero no encuentran el apoyo de su familia. La relación entre los jóvenes y los adultos, los peligros del desarrollo de la etapa de la adolescencia, la intervención de los servicios sociales, el apoyo del tutor, son entre otros, los elementos principales de este artículo.

- El último de los textos elegidos, “Koulussaviihtymiseenei ole taikavarpua”, o “Para pasarlo bien en el colegio no existe una varita mágica”, la autora hace referencia a que a pesar de que los estudiantes obtienen buenos resultados en el aprendizaje parece que, en diversas ocasiones, no se encuentran a gusto en el colegio. El objetivo de su estudio es averiguar cómo se podría lograr que los niños y los jóvenes lo pasen mejor en el colegio durante su jornada escolar. Tras un análisis realizado a otros países vecinos como Noruega, Suecia o Dinamarca, esta autora llegó a la conclusión de que no hay una receta mágica para el bienestar en el colegio.

En este artículo se reflexiona acerca del equilibrio que debe haber en la escuela para crear un buen ambiente de aprendizaje. La relación con la comunidad, el apoyo de la familia, la comunicación entre los docentes y el respeto por el medio ambiente y por los materiales escolares, son algunos de los elementos que constituyen que el estudiante tenga interés por la escuela.

Como queda manifiesto, estos artículos tratan una gran variabilidad de temas que abarcan la educación desde una perspectiva amplia, permiten al estudiante explorar el rol del docente y proporcionan a los candidatos la oportunidad de expresar su opinión sobre el artículo. Cuando los docentes evalúan esta primera parte de la prueba, la importancia no reside en el artículo que el solicitante elige, pero sí la forma en que trabaja la información que contiene, así como en los motivos para su elección.

*Pérez Granados, L.*

---

En esta primera parte de la entrevista, los evaluadores obtienen información acerca de los conocimientos operativos, activos, que el estudiante tiene sobre ese tema, atendiendo aquí, en primer lugar a los elementos cognitivos de las competencias como son los conceptos y las teorías que los estudiantes son capaces de utilizar para comprender el texto. En segundo lugar, están presentes aspectos relacionados con el segundo componente de las competencias: las habilidades o capacidades de comprensión, relación, organización, transferencia, argumentación y comunicación, puesto que el candidato debe seleccionar el contenido, ordenarlo, establecer la secuencia de comunicación y proponer los argumentos que justifican sus opiniones al respecto. En tercer lugar, con la elección intencionada de uno u otro tema, los evaluadores se centran en saber las razones que proclaman los estudiantes para motivar la elección de ese determinado artículo, respondiendo aquí a la relevancia de los componentes actitudinales (emociones, valores), ya que el estudiante deja ver los vínculos e intereses que priorizan y que les ha llevado a la elección de ese artículo.

***Los criterios de valoración de la primera parte de la entrevista. Exposición del texto seleccionado.***

Los criterios de valoración son decisivos, porque pueden indicar los aspectos profesionales que se consideran relevantes en la selección de los futuros candidatos. De este modo, la presentación del texto se evalúa en base a la claridad y la lógica que el estudiante demuestra al destacar lo esencial del contenido, la capacidad de expresión, la coherencia en la argumentación, la riqueza en su lenguaje y en los diferentes puntos de vista sobre las razones que le han conducido a elegir ese artículo. Se valora también los intereses profesionales que aparecen, el entusiasmo por el tema educativo, la profundidad de análisis y riqueza de matices, los tipos de pensamiento, los valores educativos así como la creatividad y originalidad de los análisis y propuestas del candidato.

**La entrevista como instrumento de evaluación y las competencias implícitas en la prueba de aptitud**

Cuando el candidato ha terminado de expresar su punto de vista sobre el texto seleccionado, los docentes comienzan la entrevista. Algunas de las cuestiones que plantean los evaluadores son las siguientes:

- ¿Por qué te gustaría ser docente? ¿Por qué has elegido la especialidad de Educación Primaria?
- Antes de llegar a la universidad ¿has participado en asociaciones, voluntariados o en otras actividades que tienen que ver de alguna u otra forma con la docencia o de servicio a la sociedad?



— ¿Qué clase de maestro te gustaría ser? ¿eres capaz de nombrar tus fortalezas y debilidades que consideras son necesarias para la profesión docente?

La entrevista es llevada a cabo por tres docentes que prestan atención a tres aspectos fundamentales:

- 1) La idoneidad del candidato para la formación del profesorado y para la profesión docente.
- 2) La motivación que presenta hacia el campo de la educación.
- 3) Las habilidades y competencias de comunicación.

La puntuación de cada uno de estos apartados se hace siguiendo una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 la más baja y 5 la máxima puntuación. Cada evaluador, de manera independiente, señala en una hoja diseñada para este fin cada una de las opciones anotando las observaciones que considere oportunas, para que a la postre, sean debatidas con el resto de evaluadores. En el caso de que existan discrepancias relevantes entre los tres evaluadores, se recurrirá a la decisión que recoja la mayoría.

Durante la entrevista, el candidato deberá relatar de forma coherente cuál es su formación, sus intereses y porqué quiere dedicarse a la enseñanza. En este caso, los entrevistadores tratarán de obtener una visión global del candidato y de los rasgos de su personalidad. En primer lugar, cuando el solicitante presenta su historia de vida, los entrevistadores aprecian si el trabajo previo incluye un esfuerzo relativamente constante y si destaca un especial interés en tareas sociales, incluyendo la enseñanza. En segundo lugar, valoran la actitud que se muestra durante la entrevista, si el candidato se ve a sí mismo como un docente, si tiene una visión realista sobre los problemas de la enseñanza, es innovador, y si piensa en la educación desde una perspectiva constructivista del aprendizaje. Por último, para atender a las habilidades y competencias de comunicación, la entrevista se presenta como algo más que un continuo de preguntas y respuestas, ya que está abierta al debate y al diálogo propiciando en el estudiante la capacidad para expresarse de manera natural y sincera sobre su propia visión de educación y de la vida.

Una vez finalizada esta segunda fase del procedimiento de acceso a la universidad, los docentes tienen suficientes datos recogidos de cada uno de los solicitantes para decidir cuáles serán los elegidos para acceder a los programas de formación inicial de profesorado.

### ***Los criterios de valoración de la segunda parte de la entrevista. Respuesta del candidato a las cuestiones planteadas.***

Los criterios de evaluación de esta parte son trabajados, definidos y clarificados previamente, al igual que para la elección de textos, por la comisión de selección de estudiantes. En ellos, no se exigen habilidades específicas de la profesión docente pero sí rasgos y cualidades tanto cognitivas como sociales hacia la enseñanza y una alta

Pérez Granados, L.

---

motivación para la formación docente. A este respecto, debemos destacar que en Finlandia no existe una relación aprobada por legislación educativa que establezca unas competencias definidas y estandarizadas para la formación de docentes como los hay en Reino Unido (Teachers' Standards England, 2012 ) o en Estados Unidos (ATE, 2007). Las características que deben reunir los aspirantes a la formación docente no consisten solo en 'saber hacer' sino también en la capacidad y la motivación para 'poder hacerlo'.

Cuando le preguntamos a uno de nuestros informantes sobre las principales competencias docentes que buscan en sus candidatos y a cuáles les da más prioridad, su respuesta es la siguiente:

“nosotros [...] preferimos buscar las cualidades que en nuestra opinión, son necesarias para alguien que quiere convertirse en maestro. En otras palabras, no creemos que los solicitantes deban ser buenos maestros cuando ellos aspiran a la formación de profesorado, pero ellos deben tener ciertas habilidades que harán más fácil educarlos para convertirse en buenos maestros”.

En este sentido, parece que las intenciones de los docentes no consisten exclusivamente en elegir a los candidatos en base a un expediente sobresaliente, sino que además requieren del solicitante ciertas capacidades y habilidades que les serán de ayuda a la hora de adquirir formación y desarrollarse como especialistas en educación. Consideran importante el dominio de conocimientos teóricos porque les facilitarán resolver las cuestiones prácticas, pero el interés y la capacidad que el solicitante muestra para identificarse así mismo como un maestro es además un requisito indispensable para el acceso a los estudios de formación docente.

## Discusión de resultados

### **1. El sentido de las pruebas y de los criterios de valoración. Conocimientos, capacidades y disposiciones personales.**

¿Qué componentes de las competencias se pueden detectar mediante estas pruebas y con estos criterios?

En primer lugar parece evidente que no se pretende detectar la capacidad de reproducción de memoria de conocimientos e informaciones acumuladas, sino la capacidad de utilizar el conocimiento para comprender, argumentar, valorar, proponer y diseñar. Es decir, se pretende estimar el grado de desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior según los planteamientos de Bateson y la reformulación de la taxonomía de Bloom realizada por Anderson y Krathwohl (2001) (Figura 5): recordar, comprensión, transferencia, argumentación, evaluación y creatividad. A este respecto, las cualidades cognitivas de orden inferior o de primer orden serían aquellas que tienen que ver con la capacidad de reconocer y recordar, aplicar fórmulas o procedimientos simples de forma mecánica, comprender de forma superficial el sentido de los términos

y proposiciones sencillas, mientras que transferir de forma compleja, el análisis, la evaluación y la creación se consideran cualidades cognitivas de orden superior o de segundo orden. Esta secuencia de capacidades no es lineal ni estanca, sino que es flexible y en espiral, de modo que el individuo puede estar utilizando el recuerdo y al mismo tiempo evaluando, aplicando y creando.



**Figura 5:** Clasificación Capacidades Orden inferior y superior

Como puede apreciarse en el análisis previo, los componentes que están presentes en las pruebas son aquellos que tienen que ver con la detección de lo que consideramos cualidades cognitivas de segundo orden, ya que la entrevista personal con preguntas abiertas permite al candidato expresarse libremente exponiendo su visión de la enseñanza, sus preocupaciones y valoraciones acerca de los estudios a los que pretende acceder, así como su forma de organizar la enseñanza y la capacidad de resaltar las cualidades positivas y negativas que considera son necesarias para llegar a ser docente. Aquí las cualidades que se evalúan son las que tienen que ver con la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

Además, la evaluación no se centra solo en los aspectos intelectuales o de contenido, sino que va más allá y enfatiza las habilidades que el estudiante pone en marcha para expresarse y comunicar el contenido y las actitudes que se detectan en su modo de percibir, indagar, analizar y proponer. En este sentido, se presta especial importancia a la actitud crítica y reflexiva que el candidato demuestra durante su exposición, ya que en su futuro laboral como docente, deberá ser capaz de utilizar el pensamiento creativo e innovador para encontrar soluciones a problemas complejos que pueden surgir en su práctica en el aula y que conllevan no solo acudir al conocimiento académico y teórico para resolverlos. Con este propósito, se pretende establecer un perfil global del candidato, estimando el desarrollo de competencias que favorecen el pensamiento lógico más que la memorización simple de hechos o acontecimientos.

Mención especial merece, la pretensión de indagar el sentido de los intereses y preocupaciones personales y profesionales del candidato, puestas de manifiesto en la elección del tema, en los motivos ofrecidos para su elección así como en las conexiones,

*Pérez Granados, L.*

---

transferencias, comparaciones y ejemplificaciones que se derivan de su reflexión sobre los contenidos presentes en el texto. En este sentido, la utilización de artículos de actualidad conectados de una u otra forma con la educación es todo un acierto ya que ofrece al candidato la oportunidad de expresar abiertamente su punto de vista sobre el tema, utilizando todos los recursos, ideas y planteamientos desarrollados en su vida académica, social y personal.

Cabe resaltar que las capacidades predominantes en esta prueba son las que tienen que ver con la capacidad de comunicación y argumentación, aunque sin olvidar las que tienen que ver con los conocimientos y las habilidades, ya que en la primera parte de la prueba cuando el candidato tiene que contar todo lo que sabe sobre el tema principal del texto los evaluadores obtienen información acerca de la riqueza personal de cada candidato a la hora de manejar los conceptos y la diversidad de contenido que trata el artículo.

## **2. Más allá de la excelencia. La relevancia de las disposiciones personales**

A este respecto, es interesante enfatizar, que contrariamente a lo que ‘popularmente’ conocíamos acerca de la necesidad de obtener una alta calificación en el examen de entrada para poder optar a la prueba de aptitud que realiza la universidad, en la práctica, encontramos cierta flexibilidad en este procedimiento para que aquellos estudiantes que no han tenido éxito en el examen nacional puedan tener la oportunidad de demostrar otras capacidades y disposiciones durante la entrevista. En este caso, parece que las cualidades que los evaluadores más aprecian de los candidatos es el compromiso que establecen con la educación, la disposición hacia los programas de formación y el interés que muestran hacia la profesión docente. En este sentido, Hargreaves (2003,76) afirma que “los buenos profesores comprenden plenamente que la enseñanza y el aprendizaje de éxito tienen lugar cuando los docentes mantienen relaciones de atención y cuidado con sus alumnos, y cuando el alumnado está comprometido emocionalmente con su aprendizaje”, por este razón es importante que los candidatos expresen una actitud ante la educación que implique compromiso y conciencia con la profesión a la que aspiran. Cuando su historia de vida presenta una formación coherente con sus expectativas de futuro y, de uno u otro modo, el entusiasmo por la enseñanza y el aprendizaje está latente durante la entrevista, los candidatos son puntuados con la máxima calificación.

Podemos afirmar por tanto, que las competencias predominantes en estas pruebas son las que implican y vinculan aspectos funcionales y personales. Entre ellas destacamos, la capacidad de innovar y ser creativo, tener una visión global de la enseñanza y de la educación, implicación en la esfera social, buenas habilidades de comunicación y presentar una actitud crítica y reflexiva ante los problemas de la enseñanza. Estos rasgos diferenciales de las competencias son los que los evaluadores consideran más relevantes para seleccionar a los futuros docentes.

### **3. Críticas y deficiencias del proceso**

En primer lugar, las sombras de este proceso de selección basado en estas pruebas específicas radica en la concentración exclusiva de la evaluación sobre las teorías declaradas de los aspirantes, sus opiniones y manifestaciones pero no sobre sus teorías en uso y sus prácticas (Argyris, 1989 y Pérez Gómez, 2011). Una cosa es lo que pensamos, otra lo que decimos y otra lo que hacemos. De modo que, incluir además de la entrevista, una prueba práctica grupal o individual que cuestionara la declaración de sus intereses sobre un escenario real sería un buen instrumento más de recogida de información relevante a la hora de elegir a uno u otro candidato. Otro procedimiento interesante sería la exigencia de un portafolios (Sánchez Santamaría, 2012) con productos de cada estudiante sobre diferentes aspectos y áreas de interés, que reflejaran no solo sus intenciones, intereses, sino también sus prácticas. No obstante, debemos recordar que cada universidad toma decisiones particulares referentes a la prueba de aptitud que incluyen desde una entrevista personal a diferentes tipos de pruebas escritas y prácticas grupales. Por lo que podemos encontrar que en determinadas universidades la prueba de aptitud puede recoger además de la entrevista ejercicios prácticos o análisis y defensa del portafolios personal.

En segundo lugar, habría que destacar la dificultad de evitar los sesgos subjetivos de los evaluadores. Con la intención de preservar aquello que se considera que funciona, los evaluadores pueden buscar en los candidatos perfiles similares a lo que son ellos mismos, sin llegar a contribuir verdaderamente al establecimiento de un sistema de selección transparente y acorde a los criterios de evaluación propuestos previamente. Como afirma Rähä (2010) esta selección de estudiantes ha podido incrementar la reproducción del actual cuerpo docente en lugar de su renovación. Además, se ha centrado en la búsqueda de candidatos adecuados para los tiempos actuales, no en aquellos que son capaces de cambiar con el paso del tiempo. Esta difícil decisión de elegir a los más idóneos para la formación docente acordes con las nuevas necesidades de aprendizaje se convierte en una lucha constante para no perpetuar los modelos y prácticas adquiridos de modo consciente o inconsciente por los docentes encargados de seleccionarlos.

En tercer lugar, cabe resaltar también la complejidad de definir unos criterios de evaluación apoyados en los principales objetivos del sistema educativo y respetados por los evaluadores. Como se puede inferir, estas pruebas de evaluación subjetivas son complejas precisamente por la dificultad para establecer unos criterios de evaluación lo suficientemente claros para todos aquellos que participan en su corrección, a pesar del esfuerzo previo de formación de criterios y lenguajes comunes entre los evaluadores. Para evitar este sesgo, sería interesante grabar las entrevistas con el fin de poder analizarlas posteriormente en el caso de que exista un desacuerdo entre los evaluadores, así como para aprender el estudio de casos concreto y crecer en la convergencia de criterios entre los expertos implicados.

*Pérez Granados, L.*

---

Por último, también es importante destacar el volumen de trabajo que conlleva entrevistar a cada uno de los solicitantes, ya que el número es muy elevado y puede resultar agotador para los evaluadores realizar esta tarea de manera continuada durante dos ó tres días que dura el periodo de entrevistas. Además, la duración de la prueba (en torno a 20') puede resultar insuficiente para que los evaluadores construyan un perfil adecuado del candidato. Habría que tener en cuenta que los entrevistadores únicamente conocen de manera previa al candidato por los resultados obtenidos en el VAKAVA examen y por ello, el tiempo dedicado a la entrevista personal debería ser lo suficientemente amplio para que el candidato pueda demostrar aquello que no ha podido reflejar en la prueba anterior: intereses, inquietudes y su historia de vida de manera relajada y sin estar cohibido por un límite corto de tiempo.

### **Conclusiones y posibles sugerencias para su aplicación en España**

De manera general y una vez realizado el análisis de contenido de la prueba de aptitud para aquellos estudiantes que desean convertirse en docentes, y de la correspondiente discusión de resultados podemos afirmar que las capacidades que se pretenden detectar en las pruebas específicas son aquellas que consideramos de orden superior (argumentación, creación, transferencia, heurística) ya que su diseño (abierto y flexible) permite al estudiante expresar libremente y de forma argumentada la manera de concebir la función docente, es decir, el modo en que los estudiantes perciben la educación y la importancia que tiene para ellos la enseñanza. En segundo lugar cabe destacar que también se encuentran presentes otros aspectos fundamentales de las competencias como la motivación declarada, las creencias, valores y actitudes educativos implícitos, pero fundamentalmente en el nivel declarativo. Estas pruebas no pueden detectar el nivel de habilidades prácticas relacionadas con la acción de enseñar, ni las emociones, valores y actitudes que se activan en los problemas reales y complejos de la práctica. Es decir, intuyen el campo de las disposiciones mediante las opiniones declaradas por los aspirantes, pero no pueden confirmar el sentido y desarrollo real de las mismas.

### **Con respecto a las posibles sugerencias de aplicación en España**

A pesar de estas limitaciones, las pruebas analizadas se encuentran a años luz de los procedimientos de selección de los aspirantes a la profesión docente en España. Son muchas y muy relevantes las sugerencias que pueden extraerse del análisis de estas pruebas para la reforma sustancial de estos procedimientos en las universidades españolas.

Por este motivo, en España, el acceso a la universidad para aquellos aspirantes al campo de la educación necesita cambiar su forma y su fondo, es decir, reinventarse. Este nuevo mecanismo de selección debería medir tanto las habilidades académicas

como las disposiciones personales hacia la enseñanza. Por ello en el momento de la selección, es muy importante obtener una visión global del candidato y considerar los conocimientos académicos, la actitud hacia la educación y la capacidad de adaptarse a los cambios que, sin duda, facilitarán sus años de formación.

Tomando en consideración el análisis de las pruebas de Finlandia así como sus deficiencias y debilidades, se proponen las siguientes sugerencias:

- *La relevancia del compromiso social para la formación docente.* Más que medir conocimientos, habilidades o destrezas simplemente, la selección de futuros docentes es un compromiso con la educación de los futuros ciudadanos y por ello, este proceso es altamente competitivo y exigente. En Finlandia, la profesión docente se considera una profesión ética y por ello, el desarrollo del compromiso y la responsabilidad de los profesores son objetivos importantes a tener en cuenta a la hora de seleccionar a los candidatos (Niemi, 2013).
- *La entrevista como herramienta para evaluar conocimientos, actitudes y valores.* Como hemos visto, esta metodología de evaluación puede resultar ardua por el trabajo que conlleva entrevistar uno a uno a todos los candidatos y por la dificultad que conlleva el hecho de medir componentes actitudinales o rasgos de personalidad, sin embargo, esta técnica permite de forma inmediata obtener información acerca de los puntos de vista que tiene el candidato sobre ciertos aspectos de un tema. Esta técnica se convierte en una fuente ilimitada de información acerca del candidato ya que los evaluadores pueden indagar y profundizar en algunos aspectos de interés de forma natural, además, les permite conocer la forma de expresarse que tiene el candidato, la riqueza del lenguaje que utiliza y su capacidad para argumentar las razones por las que desea convertirse en docente.
- *El portafolios personal como herramienta para evaluar competencias.* Uno de los recursos más idóneos para obtener información acerca de las evidencias del trabajo realizado y la evolución del candidato a lo largo del tiempo, es el portafolios. Éste se presenta como uno de los instrumentos más potentes para mostrar la formación alcanzada en competencias, ya que toda la recopilación de evidencias aportan información sobre las habilidades, conocimientos y disposiciones de los aspirantes. El portafolios es una herramienta flexible y dinámica que se apoya en lo que el candidato conoce, lo que sabe, cómo lo expresa, cómo lo comunica, mostrando el sentido que tienen dichos conocimientos para el desarrollo del propio proyecto personal y profesional. El uso del portafolios como requisito de acceso a los estudios superiores es una práctica cada vez más extendida en las universidades en Finlandia.

Por último, sería interesante incluir una prueba grupal de debate y resolución de problemas sobre un escenario real. Esta prueba requiere del candidato capacidades de orden superior, ya que le llevan a pensar y a reflexionar sobre una situación compleja,



Pérez Granados, L.

---

un problema o un tema que forma parte de la realidad. La resolución del problema o del caso en cuestión lleva al candidato a reflexionar de forma crítica, a realizar un análisis, diagnosticar la situación y a establecer un plan de acción para resolverlo.

## Referencias

- Anderson, L.W. (Ed.), Krathwohl, D.R. (Ed.), Airasian, P.W., Cruikshank, K.A., Mayer, R.E., Pintrich, P.R. et al. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives* (Complete edition). New York: Longman.
- Argyris, C. (1989). *Strategy Implementation: An Experiment in Learning*. New York: American Management Association, Organizational Dynamics, August.
- Association of Teacher Educators (ATE). (2007). *Quality standards for teacher educators*. Recuperado el 2 de Noviembre de 2012, de <http://www.ate1.org/pubs/Standards.cfm>.
- Eccles, J.S., Adler, T.F., Futterman, R., Goff, S.B., Kaczala, C.M., Meece, J.L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J.T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75–146). San Francisco, CA: W. H. Freeman.
- Esteve, J.M. (2002). La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo. En Consejo Escolar de la Región de Murcia. *Un profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas necesidades* (pp. 29 – 49). Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia,
- Estola, E., Erkkilä, R., & Syrjälä, L. (2003). The moral voice of vocation in teachers' narratives, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 9(3), 239–256.
- Hannu Simola (2005). The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education, *Comparative Education*, 41(4), 455-470.
- Hargreaves, A. (2003). *Enseñar en la sociedad del conocimiento. La educación en la era de la inventiva*. Barcelona. Octaedro.
- Mckinsey & Co (2010). ¿Cómo se convierte un sistema educativo de bajo desempeño en uno bueno? Sumario ejecutivo en español del informe "How the world's most improved school systems keep getting better". Recuperado el 3 de Enero de 2011, de [http://www.mckinsey.com/clientservice/Social\\_Sector/our\\_practices/Education/Knowledge\\_Highlights/~/\\_media/Reports/SSO/Education\\_Intro\\_Standalone\\_Nov%2029\\_Spanish.ashx](http://www.mckinsey.com/clientservice/Social_Sector/our_practices/Education/Knowledge_Highlights/~/_media/Reports/SSO/Education_Intro_Standalone_Nov%2029_Spanish.ashx)
- Niemi, H. y Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. In R. Jakku-Sihvonen & H. Niemi (Eds.), *Research based teacher education in Finland*, (pp. 31–50). Turku: Painosalama Oy.



- Niemi, H., Jakku-Sihvonen, R. (2006). In the front of the Bologna process: thirty years of research-based teacher education in Finland. En P. Zgaga, D. Skubic, & M. Ivanus-Grmek (Eds.). *Posodobitevpedagoskihstudijskihprogramovvmednarodmenkontekstu: Modernization of study programmes in teachers' education in an international context*. (pp. 50-69). Ljubljana: UniverzavLjubljani, Pedagoskafakulteta.
- Niemi, H. (2013). The Finish Teacher Education. Teachers for equity and profesional autonomy, *Revista Española de Educación Comparada*, 22, 117-138.
- Pérez Gómez, Á. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus aplicaciones pedagógicas*. Cuadernos de Educación. Gobierno de Cantabria.
- Pérez Gómez, A. I. (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp. 59-99). Madrid: Morata.
- Pérez Gómez, A. I. (2011). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Pérez Gómez, Á. I. (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp. 89-106). Barcelona: Graó
- Pérez Gómez, A. I. (2012). *Educarse en la Era digital*. Madrid: Morata
- Räihä, P. (2010). *Koskaan et mutua saa! Luokanopettajakoulutuksenopiskelijavalintojenuudistamisenvaikeudesta*. Tampereen Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish lessons: What can the world learn from educational change in Finland?* New York: Teachers College Press.
- Sánchez Santamaría, J. (2012). El e-portafolio en la docencia universitaria: percepciones de los estudiantes y carga de trabajo. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 7, Enero, 31-55.
- Teachers' Standards England (2012). Recuperado el 15 de Enero de 2013, de <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20111218081624/tda.gov.uk/teacher/developing-career/professional-standards-guidance.aspx>
- Tryggvason, M-T. (2009): Why is Finnish teacher education successful? Some goals Finnish teacher educators have for their teaching, *European Journal of Teacher education*, 32:4, 369-382.
- Uusiautti, S. & Määttä, K. (2013). Enhancing students' study success through caring leadership. *European Scientific Journal*, 2, 398-407.
- Valverde, O. (Coord.) (2001). *El enfoque de la competencia laboral*. Montevideo: Departamento de Publicaciones de Cinterfor/OIT.

*Pérez Granados, L.*

---

Watt, H. M. G., & Richardson, P. W. (2008). Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers, *Learning and Instruction*, 18, 408-428.

**Datos de los autores:**

**Laura Pérez Granados**

Licenciada en Pedagogía. Máster en Políticas y Prácticas de Innovación Educativa para la Sociedad del Conocimiento. Universidad de Málaga. Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Campus Teatinos s/n, 29071. Málaga. España.

Correo electrónico: lauraperez@uma.es

**Fecha de recepción:** 08/03/2014

**Fecha de revisión:** 20/03/2014

**Fecha de aceptación:** 07/05/2014



## INDIZACIÓN DE LAS REVISTAS

---

### ARTICULO 4<sup>24</sup>

***Los estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de docentes en España***

### REVISTA

Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)

### ISSN

0213-8646

### ÁMBITO CIENTÍFICO

Ciencias de la Educación

### PERIODICIDAD

Cuatrimestral

### PROCESO DE REVISIÓN

Procedimiento de evaluación por pares (*peer review*)

### EVALUADORES EXTERNOS

SI

### ÍNDICE H DE GOOGLE SCHOLAR METRICS (GSM)

Posición 3<sup>25</sup> en el total de revistas españolas (101)

### CRITERIOS LATINDEX CUMPLIDOS

33

### VALORACIÓN DE LA DIFUSIÓN INTERNACIONAL

10,5 (MEDIA)

### EDICIÓN

Impresa

---

<sup>24</sup> Actualmente en proceso de maquetación. Se adjunta en los anexos certificado del editor de la revista con la aceptación del artículo para su publicación en agosto de 2015.

<sup>25</sup> Según datos aportados por el grupo de investigación EC3 (evolución de la ciencia y de la comunicación científica) de la Universidad de Granada.

## CATEGORIA ANEP

A<sup>26</sup>

## CATEGORIA CIRC

B<sup>27</sup>

## BASES DE DATOS

DIALNET, EBSCO, GOOGLE ACADÉMICO, IRESIE, RED ALyC, SCOPUS, ISOC

## INDIZACIONES

DICE, RESH, IN-RECS, LATINDEX

---

26 Indicador que evalúa las publicaciones científicas en el área de Humanidades. Se consideran revistas de calidad las incluidas en las categorías A+ y A, esto es, un total de 34 revistas (8,99% del total de revistas categorizadas)

27 CIRC permite la construcción de una clasificación de revistas científicas de Ciencias Sociales y Humanas en función de su calidad, integrando los productos de evaluación existentes considerados positivamente por las diferentes agencias de evaluación nacionales, tales como CNEAI, ANECA... La categoría B está compuesta por revistas científicas españolas de calidad pero que no alcanzan un alto nivel de internacionalización aunque son revistas que reciben alto grado de citación y que respetan los estándares de publicación.

# Los Estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España<sup>1</sup>

## Using Finnish standars in selection test for initial teacher training in Spain

### Resumen

En los últimos años Finlandia se ha convertido en el país que lidera los estudios e investigaciones internacionales en materia de selección y formación de docentes. El número de candidatos que pretenden acceder cada año a los estudios de magisterio sobrepasa en mucho la cantidad de plazas ofertadas, por lo que las universidades establecen unos criterios muy exigentes para la selección de sus estudiantes. Conocer cómo es el procedimiento de acceso a los estudios de formación docente más ejemplar del mundo puede ayudarnos a entender cuáles son las claves del éxito a la hora de elegir a los candidatos más idóneos y arrojar luz sobre posibles sugerencias y vías de avance para el nuevo modelo de acceso a la universidad en España. En este sentido, nos centramos en los siguientes interrogantes: ¿qué pasaría si aplicamos los estándares de Finlandia a los estudiantes que acaban de acceder a nuestras facultades de educación? ¿qué tipo de conocimientos y/o disposiciones personales son necesarios considerar a la hora de seleccionar a los candidatos?

Este artículo pretende mostrar los resultados obtenidos tras conseguir recrear el procedimiento de selección que se lleva a cabo en Finlandia para admitir a los estudiantes de magisterio sobre una muestra de alumnos y alumnas de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga. Los resultados obtenidos muestran que ninguno de nuestros estudiantes fue capaz de responder positivamente a las pruebas a las que fueron sometidos.

### Abstract:

In the last years Finland has become the leading country in studies and international researches on the selection and training of teachers. The number of candidates that try to access each year to the studies of teaching far exceeds the number of places available, so that universities set very stringent criteria for their students selection. Knowing how is the access procedure of the world's most exemplary teacher training studies can help us to understand which are the keys to success choosing the most suitable candidates and shed light on possible suggestions and ways forward to the new access model to the university in Spain. Here, we focus on the following questions: what if we apply the standards of Finland to students who have just access our education faculties? what kind of knowledge and / or personal provisions are necessary to consider when selecting candidates? This article shows the obtained results after getting recreate the selection procedure that is conducted in Finland to admit the student teachers on a sample of students from the Faculty of Education of Malaga. The results show that none of our students were able to respond positively to the tests to which they were subjected.

**Palabras clave:** prueba de acceso; competencias docentes; evaluación; selección.

**Key words:** entrance examination; teacher qualifications; evaluation; selection.

### Introducción

La formación del profesorado en el contexto finlandés lleva más de tres décadas experimentando profundos procesos de transformación promovidos por los cambios de una

<sup>1</sup> Esta versión del artículo no es la definitiva, posteriormente se resumió el contenido para adaptarlo a las normas de la revista RIFOP, donde fue aceptado para su publicación en el núm. 83, Agosto de 2015. Cuando esta tesis ha sido enviada a imprenta no contaba con la versión última de este artículo, por lo que algunos detalles del mismo han podido variar en la versión final.

sociedad que reclama nuevas metas para el trabajo del docente. En particular, la investigación sobre las pruebas de acceso y la selección de candidatos a la formación docente se ha convertido en un campo de estudio muy aclamado en Finlandia. De acuerdo con Simola, 2005, en la sociedad finlandesa, la profesión docente siempre ha gozado de un gran respeto y aprecio, lo que ha llevado a que los programas de formación para docentes sean muy populares y a que los jóvenes con los mejores expedientes en la Secundaria soliciten el acceso a las Facultades de Educación. Cada año, solo uno de cada diez candidatos a las pruebas de acceso consiguen ser admitidos en los programas de formación docente. Ante esta gran demanda de solicitantes y las dificultades para seleccionarlos, en el año 2007, el Ministerio de Educación decidió reformar el sistema de acceso a los estudios de formación docente y añadir un examen nacional a la fase de preselección de candidatos. De este modo, se introdujo una primera prueba común para todo el estado y para todas aquellas personas que desean acceder a cualquier especialidad dentro del campo de la educación. En esta primera fase<sup>2</sup>, el objetivo es medir el conocimiento de datos, la comprensión y la capacidad para aplicar los conocimientos que tiene el candidato. Además de este examen generalizado y estandarizado para todos los aspirantes, cada universidad, de forma descentralizada, decide los criterios de selección de sus candidatos y elabora las pruebas que consideran necesarias para admitir a los estudiantes más idóneos. Aunque el procedimiento de selección varía de unas a otras, la mayoría de universidades entrevistan individualmente a cada solicitante con el objetivo de conocer las razones que les ha llevado a elegir la docencia como futuro profesional. En esta última fase se tiene en cuenta no solo habilidades académicas e interpersonales, sino también el compromiso y la motivación que el candidato muestra hacia su futura profesión. Autores como Riih  (2010), consideran necesarias las pruebas específicas que presten atención a la motivación, la aptitud y la capacidad que tienen los jóvenes para enfrentarse a la carrera de magisterio ya que a pesar de sus limitaciones es la manera más funcional de valorar la idoneidad de los candidatos.

En España, la realidad es bien distinta, la desaparición de la PAU (prueba de acceso a la universidad), conocida popularmente como selectividad, y la opción de establecer un procedimiento nuevo de acceso a la universidad ocupan un lugar destacado dentro del debate que está generando los cambios que se están produciendo en nuestro sistema educativo actualmente. Esta propuesta supone para las universidades una nueva forma de abordar el acceso de los estudiantes otorgándoles la autonomía suficiente para que diseñen sus propias pruebas de selección de alumnos. No obstante, y hasta la aplicación de estas nuevas medidas, la PAU sigue estando vigente y tras casi cuatro décadas en funcionamiento, es una de las vías de acceso a la universidad que más debate público y controversia genera entre los jóvenes. Esta prueba se realiza a nivel nacional y es la misma para todos los aspirantes a cualquier rama del conocimiento. Se compone de una fase general obligatoria y una fase específica voluntaria. Los exámenes que conforman la PAU se centran en comprobar los contenidos trabajados durante la Secundaria, fragmentados por áreas del conocimiento y sin vinculación al ejercicio profesional futuro.

En esta etapa transitoria y hasta la aplicación de las medidas propuestas por el gobierno, parece oportuno preguntarse qué alternativas existen fuera de nuestras fronteras y qué desafíos se presentan para conseguir que la actual reforma de acceso a la universidad en España avance hacia un nivel de mayor calidad.

El objetivo de este artículo es presentar los hallazgos encontrados tras aplicar los estándares y criterios de selección de estudiantes de la prueba de acceso a la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la universidad de Helsinki a los estudiantes que acababan de acceder al grado de Educación Primaria en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

El trabajo de investigación abarca los siguientes procesos: definición del propósito, descripción del método seguido para la recogida de datos, la muestra seleccionada, la descripción del

<sup>2</sup> A este respecto, véase el artículo de Pérez Granados, L (2015) donde se muestra un análisis y reflexión acerca de lo que mide el examen común en Finlandia y la PAU en España, ambos claves para posicionarse respecto a los resultados del presente estudio.



procedimiento en la realización de las pruebas, los criterios de valoración de dichas pruebas, los resultados comparativos y las conclusiones del análisis llevado a cabo.

## Método

### Muestra

En la presente investigación participaron 30 sujetos ( $N=30$ ) de 1º de Educación Primaria de la Facultad de C.C. de la Educación de Málaga del curso 2013-2014. La muestra fue escogida al azar y de manera aleatoria. Para ello, del listado de clase formado por 67 alumnos y alumnas se eligieron a los participantes que ocupaban los puestos impares de la lista y una vez agotada la misma, continuamos con los puestos pares hasta completar los 30 sujetos requeridos. Seleccionamos además 5 sujetos de reserva pudiendo ser llamados a realizar la entrevista en el caso de que alguno de los participantes iniciales se ausentasen en sus citas. La selección de la muestra se hizo de forma aleatoria para favorecer la objetividad en la elección de los participantes y evitar sesgos no deseados. Antes de proceder a la selección de la muestra se descartaron aquellos sujetos que habían accedido a la universidad mediante otras pruebas que no fuesen la PAU, es decir, los que habían accedido mediante los exámenes para mayores de 25, 45 o aquellos que lo habían hecho a través de los ciclos de formación profesional.

### Procedimientos utilizados en el análisis de datos cuantitativos

Para el análisis de la información se han estimado los estadísticos descriptivos de tendencia central (media, mediana y moda), las medidas de posición (cuartiles Q1, Q2, Q3), de dispersión absoluta (desviación típica) y de dispersión relativas (coeficiente de variación) para los resultados obtenidos por los candidatos en ambos países.

Para conocer la distribución de las calificaciones obtenidas por nuestra muestra en el examen de Selectividad, se ha llevado a cabo una representación gráfica de los resultados utilizando una distribución normal.

### Instrumentos

Los instrumentos, los procedimientos y los criterios de valoración aplicados fueron los mismos que se utilizaron en las pruebas de selección de la universidad de Helsinki del año 2011.

#### *-Artículos de actualidad*

Para la aplicación de la prueba se contó con tres artículos que fueron utilizados en la *prueba de aptitud*<sup>3</sup> del año 2011 de la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki. La designación de estos artículos no sigue unos criterios especiales de selección, simplemente deben ser cortos, no más de una página, y deben hacer frente a temas de actualidad conectados en algún sentido con el campo de la educación. Estos artículos son publicados en la prensa de actualidad y no en revistas

<sup>3</sup> Es designada “aptitud test” en Finlandia y engloba a todas aquellas pruebas específicas que determinan el acceso a la universidad.

científicas. Para la traducción de los artículos se contó con una traductora oficial ya que el idioma en el que nos lo facilitaron era el finés. El artículo 1 se titulaba: “La enseñanza de la lengua materna apoya el éxito escolar del inmigrante”. El artículo 2: ”Los niños se quedan sin cuidado cuando la vida laboral absorbe a los padres”. El tercer artículo: “Para pasarlo bien en el colegio no existe una varita mágica”.

#### *-La entrevista y el formulario de evaluación*

Algunas de las cuestiones que los evaluadores plantean a los candidatos son las siguientes:

-¿Por qué te gustaría ser docente? ¿Por qué has elegido la especialidad de Educación Primaria?

-Antes de llegar a la universidad ¿has participado en asociaciones, voluntariados o en otras actividades que tienen que ver de alguna u otra forma con la docencia o de servicio a la sociedad?

-¿Qué clase de maestro te gustaría ser? ¿eres capaz de nombrar tus fortalezas y debilidades que consideras son necesarias para la profesión docente?

En Finlandia esta entrevista es conducida por tres docentes que prestan atención a tres aspectos fundamentales:

- 1) La idoneidad del candidato para la formación del profesorado y para la profesión docente.
- 2) La motivación que presenta hacia el campo de la educación
- 3) Las habilidades y competencias de comunicación.

Finalmente, para valorar y puntuar la prueba (presentación del artículo seleccionado y entrevista) los evaluadores contábamos con el mismo formulario de evaluación (véase anexo) utilizado en las pruebas de Finlandia.

Esta hoja de registro o formulario de evaluación se divide en cuatro grandes apartados puntuados cada uno de ellos siguiendo una escala de valoración de 1 a 5, siendo 1 la más baja y 5 la máxima puntuación. Cada evaluador puntuará al candidato de forma independiente anotando las observaciones que considere oportunas, siendo de 20 puntos la calificación máxima por evaluador. En Finlandia los equipos de evaluadores están formados por 3 docentes, por lo que la puntuación máxima que un candidato puede obtener es de 60 puntos. A continuación se aplica el siguiente patrón o fórmula para obtener la puntuación total<sup>4</sup> del candidato:  $y = 2x + 30$ . Esto quiere decir que si un candidato consigue 60 puntos en la prueba, su puntuación final será de 150. De este modo, la puntuación total mínima que un candidato puede llegar a alcanzar es de 54 puntos mientras que la puntuación máxima es de 150. En nuestro caso, formamos 3 parejas de evaluadores que entrevistaban de manera simultánea a cada individuo, y al igual que en Finlandia la puntuación máxima por evaluador era de 20 puntos, de modo que la puntuación que podía alcanzar el candidato era de 40 puntos. Ahora bien la fórmula que hemos aplicado para que nuestro máximo (40 puntos) finalmente llegue a ser los 150 de Finlandia, es la siguiente<sup>5</sup>:  $y = 3x + 30$ .

<sup>4</sup> Este patrón se utiliza para enfatizar la prueba de aptitud, ya que el 40% son seleccionados única y exclusivamente a través de esta prueba, mientras que el 60% son elegidos además teniendo en cuenta el “examen de matriculación”. Para más información al respecto consúltase la siguiente publicación: Pérez Granados, L. (2014). El trabajo muestra la descripción del procedimiento así como un análisis de las capacidades y habilidades requeridas en estas pruebas.

<sup>5</sup> En Finlandia se sigue el siguiente patrón para obtener la puntuación final de cada candidato:  $y = 2x + 30$ . Donde “y” es la puntuación total que obtendremos del candidato y “x” la puntuación que ha obtenido en la prueba de aptitud, por lo tanto si un candidato obtiene la puntuación máxima 60 puntos, resultaría lo siguiente:  $y = 2 \cdot 60 + 30$ , por lo que la

## Procedimiento

El lugar para realizar las pruebas fue una sala de reuniones de la Facultad de C.C de la Educación y el despacho de uno de los evaluadores. Los candidatos realizaron las pruebas de modo individual. Para ello, se citó a cada individuo con media hora de intervalo, de modo que mientras uno leía el texto el otro candidato se encontraba realizando la entrevista con los evaluadores. El tiempo total transcurrido para completar las sesiones de evaluación fue de dos semanas; el reparto de pruebas por sesión fue: primer día 5 candidatos, segundo día 10, tercer día 12, cuarto día 2, quinto día 1. Para el equipo de evaluadores se contó con 4 docentes adscritos al departamento de didáctica y organización escolar de la Facultad. Para realizar las pruebas se formaron tres parejas de dos que dependiendo de los días coincidíamos evaluando al mismo tiempo en distintos espacios. Días previos a las entrevistas con los candidatos, los docentes encargados de llevar a cabo la evaluación, mantuvimos una reunión para explicar el procedimiento, clarificar los criterios de selección de textos y para leer dichos textos que repartiríamos a los candidatos en la prueba. En esta reunión se acordó acudir en el momento que fuese necesario a la persona que dirigía la investigación en el caso de tener dudas acerca del procedimiento, con la finalidad de seguir orientando a los evaluadores antes de comenzar con las entrevistas. Del mismo modo, en dicha reunión se armonizan los términos, conceptos, procedimientos y criterios de evaluación.

Una vez que los evaluadores estuvieran debidamente informados de todo el proceso, se comunicó a los alumnos y alumnas el calendario para comenzar las pruebas. La mayoría no pusieron objeción aunque cabe destacar que finalmente tuvieron que ampliarse los días porque algunos de ellos no acudieron a la cita.

La prueba consta de dos partes que se realizan en una misma sesión. Media hora antes de que comience la entrevista se le entrega al candidato tres artículos distintos para que los lea. De los tres textos que se les ofrecen, el candidato tiene que escoger solamente uno que es el que posteriormente presentará a los evaluadores. Una vez que el candidato ha leído el texto comienza la entrevista. Durante los primeros 15' el candidato tiene que hablar sobre el texto que acaba de leer, exponer las ideas principales y el motivo que le ha llevado a la elección del mismo. Una vez finalizada esta primera parte, la entrevista se centra en la historia de vida del candidato, sus intereses, su experiencia previa en el mundo de la educación, y en las principales razones que le conducen a querer dedicarse a la enseñanza. El tiempo estimado de duración para las dos partes es de 30'. Una vez finalizada cada entrevista, los evaluadores contábamos con unos minutos para puntuar al candidato de forma individual y cada día, después de terminar todas las entrevistas poníamos en común las puntuaciones, discutiendo entre ambos en el caso de existir discrepancia entre las puntuaciones otorgadas. Las entrevistas fueron grabadas en audio con el propósito de acudir al registro en el caso de existir desacuerdo entre los evaluadores a la hora de valorar a un candidato.

## Criterios de valoración

puntuación máxima final del candidato es de 150 puntos. Ahora bien, como nosotros contábamos con un evaluador menos, nuestra fórmula inicial para la puntuación máxima es la siguiente  $40x+30=150$ , donde "x" es el factor multiplicador que tenemos que hallar.  $x=(150-30)/40$ ; despejando la "x" queda  $x=3$ . Con esta fórmula podemos hallar todas las puntuaciones totales de nuestros candidatos.

Los criterios de valoración que se presentan a continuación están recogidos en el documento que se entrega previamente a los evaluadores y que contiene las orientaciones necesarias sobre la forma de evaluar a los candidatos en la prueba de aptitud. La hoja de registro de cada candidato debe valorar los cuatro apartados de evaluación (presentación del texto, motivación, aptitudes y habilidades interpersonales).

## 1. Presentación del texto

Este primer criterio se refiere a la información que se recoge en la primera parte de la prueba. En esta primera parte, el candidato tiene que hablar sobre el texto que acaba de leer y debe reunir las siguientes condiciones:

- El solicitante presenta un punto de vista interesante, describe el texto con claridad y es capaz de localizar los conceptos o términos centrales que aparecen en el artículo.
- El solicitante puede usar el texto ofrecido como una oportunidad para demostrar sus aptitudes en el lenguaje oral y para utilizar el lenguaje hablado con precisión y riqueza.
- El solicitante es capaz de justificar su punto de vista sobre el texto coherentemente.

El siguiente esquema representa las subdivisiones de este primer criterio de valoración. La información que contiene estos criterios representan principalmente a la puntuación de la escala de evaluación más cercana al 5. El evaluador tendrá que puntuar de manera global al candidato teniendo en cuenta el nivel de profundidad de cada uno de estos criterios.



Figura 1. Criterios de valoración en la presentación del artículo

### **Niveles de valoración de las respuestas**

Se valora con 5 puntos a los candidatos capaces de exponer el texto con independencia, comprender el contenido, integrar temas relacionados y adaptar su lenguaje y expresión a una situación de comunicación específica con cierta espontaneidad y dominio en el uso práctico de la lengua, con especial énfasis en los conceptos sobre educación que aparecían en el artículo. Además, se requiere que se identifiquen las opiniones o puntos de vista del autor y se amplíen con ideas complementarias.

Se valora a los candidatos con 4 puntos cuando son capaces de establecer una relación entre el texto y la realidad educativa y social. Desde el punto de vista funcional se requiere que el mensaje transmitido sea coherente y que muestre una clara argumentación que justifique su punto de vista sobre el artículo. Además se precisa que el lenguaje empleado se adecúe a la naturaleza que requiere el tema tratado. También se valora una presentación clara y ordenada del contenido.

Se valora con 3 puntos a los candidatos que son capaces de identificar de forma ordenada las ideas principales del texto, justificar de forma argumentada su punto de vista sobre el tema y la elección del mismo. También se requiere del candidato comprender los conceptos básicos y la terminología utilizada en el artículo.

Se valora con 2 puntos a los candidatos que al menos se expresan con claridad y ordenan las ideas del texto. Se tiene en cuenta al menos que las nombren. Se requiere también una descripción sencilla del contenido del artículo.

Se valora con un punto a los candidatos que no reúnan ninguno de los requisitos anteriores.

## **2. Entrevista**

En esta segunda parte, los criterios de valoración se centran en evaluar tres elementos fundamentales: la motivación del candidato para ser docente, la aptitud y las habilidades de comunicación.

### **La motivación para ser docente**

-El solicitante puede justificar de forma coherente un seguimiento e interés hacia la docencia de manera realista y creíble.

- El trabajo previo y la historia de vida incluye un esfuerzo relativamente constante e interés hacia tareas de interacción social, incluyendo la enseñanza.

-La planificación y preparación previa hacia el campo de la enseñanza. Por ejemplo: el candidato puede expresar su interés sobre la formación del profesorado, los problemas de aprendizaje, de enseñanza o educación, e interés por el sector profesional.

-La motivación del solicitante está específicamente dirigida hacia el destino de la elección de su especialidad (educación primaria, educación infantil...).

### **Aptitud y actitud pedagógicas**

-El solicitante está interesado en el trabajo como docente y es capaz de verse a sí mismo como un maestro o maestra de niños/as, por lo que ha diseñado sus estudios y su vida sobre esa base. Sus planteamientos son razonables y es posible implementarlos.

-Presenta una visión realista de la realidad escolar y del trabajo como docente.

-El solicitante es capaz de nombrar sus propias fortalezas y debilidades.

-El solicitante debe tener de sí mismo una visión constructiva y realista sobre la enseñanza.

### **Habilidades de comunicación**

-Durante la entrevista, el solicitante es capaz de establecer con los evaluadores una discusión abierta y adecuada, si es necesario, puede continuar la discusión sobre el tema y poner de manifiesto nuevos aspectos.

-La expresión verbal y corporal del solicitante es natural, suave y clara.

El siguiente esquema representa, al igual que el anterior, todas las subdivisiones de los criterios que se valoran en esta segunda parte de la prueba. En este caso, el evaluador puntúa de 1 a 5 cada subdivisión de manera independiente.



Figura 2. Criterios de valoración en la entrevista



### Niveles de valoración de las respuestas

Se valora con 5 puntos, el criterio sobre la *motivación para ser docente* cuando el candidato reúne todas aquellas características que se recogen en nuestros documentos sobre lo que se considera estar implicado y vinculado a nivel personal y profesional con la docencia, además de considerar el camino y las razones que le han llevado a elegir esta profesión. En este sentido, se requiere que la historia de vida esté orientada hacia la enseñanza, es decir, que haya participado en actividades que estén relacionadas con el ámbito social o educativo (campamentos, voluntariados, cursos...etc). Es relevante también que el candidato haya obtenido información acerca de la formación del docente, los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y presente interés por su futuro laboral.

Se valora con 4 puntos a los candidatos que son capaces de narrar un seguimiento e interés hacia la docencia en su historia de vida. Para ello se tiene en cuenta la trayectoria recorrida y la experiencia previa en actividades relacionadas con el ámbito social o escolar. También tienen la capacidad suficiente para justificar adecuadamente los motivos de por qué quieren dedicarse a la docencia. En estos candidatos se destaca además, el gusto por trabajar con niños de esta etapa escolar.

Se valora con 3 puntos a aquellos candidatos que manifiestan su deseo de ser docente aunque les cuesta justificar coherentemente un interés previo por la enseñanza. Valoramos en estos candidatos la persistencia a la hora de acceder a los estudios de magisterio y la satisfacción con la elección profesional.

Se valora con 2 puntos a los candidatos que consideran tener las habilidades suficientes para trabajar con niños de esas edades pero sin embargo, les faltaba la capacidad para justificar su elección o lo hacen de un modo muy superficial, basándose en respuestas estereotipadas y sin profundizar en los motivos o las razones que dicen tener con respecto a su elección.

Se valora con un punto a los candidatos cuyo factor que más pesa en su elección y motivación está relacionado con una cuestión de estabilidad laboral y sus respuestas carezcan de argumentación. Ninguno de ellos debe haber tenido experiencias previas relacionadas de algún modo u otro con la enseñanza ni sus intereses están conectados con la participación o compromiso social. En definitiva, no cumplir ninguno de los requisitos anteriormente descritos en el resto de niveles de puntuación.

Se valora con cinco puntos el criterio sobre *aptitud y actitud pedagógica* cuando el candidato presenta una visión global de cómo percibe la educación y el compromiso con la profesión a la que aspira. El interés sobre los métodos y la forma de organizar la práctica y la capacidad de verse a sí mismo como un futuro docente se focalizan en mantener una visión constructiva de la enseñanza.

Se valora con 4 puntos a los candidatos que mantienen un discurso centrado en la importancia del compromiso con la sociedad para ejercer la profesión de docente. También manifiestan tener muy presente la idea de verse a sí mismos ejerciendo la profesión de cara a un futuro y presentan interés sobre la organización de la práctica.

Se valora con 3 puntos a los candidatos cuando expresan su interés por comprender la realidad de la escuela y del compromiso social que supone esta profesión, además, se muestran firmes a la hora de definirse como futuros docentes.

Se valora con 2 puntos a los candidatos capaces de nombrar sus fortalezas y debilidades para dedicarse a la enseñanza, no obstante, se muestran inseguros e indecisos a la hora de justificar los motivos que les ha llevado a iniciar los estudios de magisterio y encuentran dificultades a la hora de expresar su opinión sobre el estado de la educación en la sociedad actual.

Se valora con un punto a los candidatos cuyo discurso esté basado en estereotipos sobre la función docente y apoyado en respuestas superficiales a la hora de expresar su opinión sobre algunos aspectos relacionados con el desarrollo de la profesión y sobre su manera de ver la enseñanza. Al igual que el resto de criterios, la puntuación mínima se otorgó cuando no reunían ningún requisito exigido en niveles anteriores de valoración.

Se valora con 5 puntos el criterio sobre *habilidades de comunicación* cuando el candidato demuestra la capacidad de comunicarse de manera efectiva, natural, sostiene el contacto visual con el interlocutor y mantiene una discusión abierta con los evaluadores. Además, tiene la capacidad de manifestar nuevos aspectos sobre el tema tratado ajustándose al tiempo establecido para la entrevista.

Se valora con 4 puntos al candidato cuando presenta las habilidades necesarias para mantener un discurso fluido y una expresión natural a la hora de comunicarse con los evaluadores. Se tiene en cuenta la disposición que muestran para focalizar el tema tratado y el esfuerzo por mantener el sentido del discurso. También se valora que el vocabulario empleado fuera el pertinente, así como la coherencia y el tono.

Se valora con 3 puntos a los candidatos que tienen facilidad para aclarar o matizar la información según la retroalimentación que van recibiendo de los evaluadores. Por otro lado, también se requiere la capacidad para estructurar el discurso aunque en este nivel ya se presentan dificultades a la hora de utilizar con precisión los conceptos tratados en el texto o durante la entrevista.

Se valora a los candidatos con 2 puntos cuando se denota en ellos el esfuerzo por corregir sus expresiones y conseguir que los evaluadores pudieran entender su mensaje. No transmiten el mensaje con total fluidez, es decir, presentan titubeos, falsos comienzos y pausas. La postura del cuerpo no refleja serenidad y mantienen los brazos cruzados o pegados al cuerpo.

Se valora a los candidatos con un punto cuando les cuesta mantener el orden en el discurso a la hora de presentar las ideas y les cuesta contactar con el oyente. Se les nota o demasiado acelerados o por el contrario presentan un tono decaído durante el discurso. Se les valora con la puntuación mínima cuando no presentan ningún requisito exigido en el resto de niveles de valoración.



## Descripción y análisis de resultados

### *Puntuaciones totales España y Finlandia*

Los resultados obtenidos por la muestra española fueron los siguientes:

PUNTUACIÓN ESPAÑA	FRECUENCIAS
60	1
72	2
75	2
78	2
81	3
84	2
87	1
93	1
96	1
99	3
102	1
108	2
111	2
114	2
117	1
120	1
126	2
129	1

Tabla 1. Frecuencias de resultados ordenados por puntuaciones. España

Incluimos también a continuación los resultados obtenidos por los candidatos finlandeses:

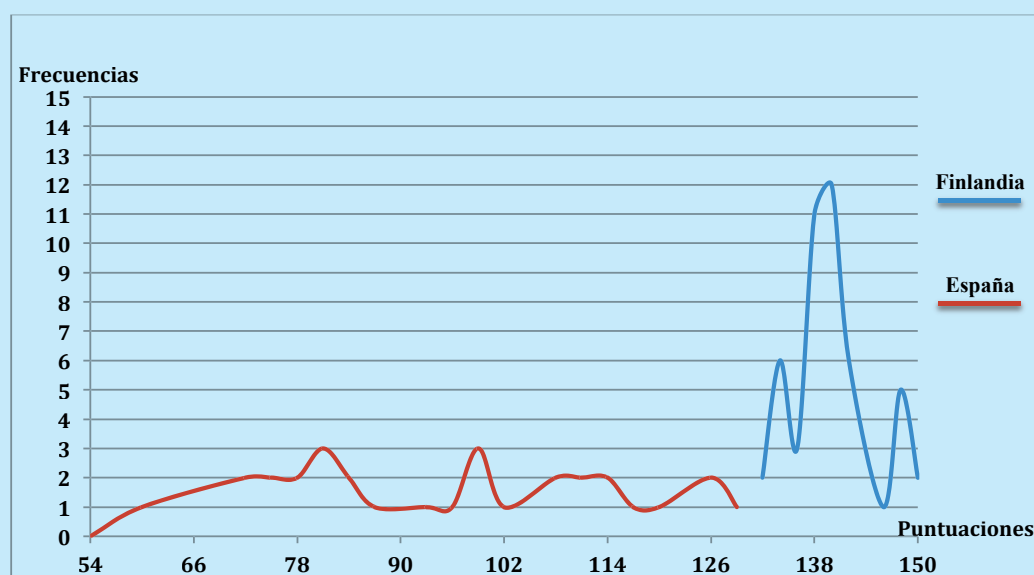
PUNTUACIÓN FINLANDIA	FRECUENCIAS
132	2
134	6
136	3
138	11
140	12
142	6
146	1
148	5
150	2

Tabla 2. Frecuencias de resultados ordenados por puntuaciones. Finlandia

En el gráfico 1 puede observarse los resultados de ambas muestras. Recoge las puntuaciones que obtuvieron los candidatos en las pruebas realizadas en España (rojo) y los resultados de Finlandia (azul). Como puede apreciarse, las puntuaciones de los candidatos en España están por debajo de los resultados obtenidos en las mismas pruebas por estudiantes en Finlandia. Por tanto, ningún candidato en España alcanzó las puntuaciones mínimas para acceder a los estudios de formación docente. La puntuación

mínima que obtuvo un candidato en Finlandia en el año 2011<sup>6</sup>, y por tanto la necesaria para obtener el acceso fue de 132 puntos. La puntuación máxima alcanzada en España por uno de los candidatos (129 puntos) queda 3 puntos por debajo de la mínima necesaria en Finlandia para acceder a la universidad. En cuanto a la diferencia que existe entre la mínima puntuación obtenida en España (60 puntos) y la mínima exigida en Finlandia (132) puede observarse que la distancia entre un país y otro es bastante significativa, ya que el candidato en España ha obtenido menos del doble de la conseguida por los candidatos en Finlandia. Además, merece la pena observar cómo la variable Puntuaciones de Finlandia se distribuye más uniformemente que la variable de las Puntuaciones de España.

Gráfico 1. Frecuencias en la puntuación de los candidatos: España y Finlandia



En aras de una mayor claridad se incluyen arriba las tablas (1 y 2) que muestran los datos obtenidos en ambos países. En ellas se muestran visiblemente las frecuencias de las puntuaciones que obtuvieron cada uno de los candidatos en España y Finlandia.

En la siguiente tabla hemos sintetizado la información más relevante sobre las puntuaciones obtenidas en ambos países. Según podemos apreciar los resultados son significativamente distintos. La media de las puntuaciones en España es de 96 puntos, mientras que en Finlandia los candidatos mantienen una media de 139,83 puntos. Además, el valor que más se repite entre los candidatos españoles es el 99 mientras que en Finlandia el más obtenido por los candidatos es el 140.

<sup>6</sup> Tal y como indicamos en el apartado de metodología, las pruebas y el material que obtuvimos de Finlandia corresponden a los utilizados en el curso 2011-2012, de modo que la referencia a los resultados que obtuvieron los candidatos en Finlandia son los de ese mismo año. En Finlandia la muestra es superior a la seleccionada en España, ya que los datos obtenidos muestran el total de candidatos que accedieron a la universidad únicamente a través de la prueba de aptitud (48 candidatos).

Estadísticos Descriptivos	ESPAÑA	FINLANDIA
<b>MEDIA</b>	96	139,83
<b>MEDIANA</b>	97,5	140
<b>MODA</b>	99	140
<b>Q1</b>	81	138
<b>Q2</b>	97,5	140
<b>Q3</b>	111	142
<b>Desviación Estándar</b>	18,92	4,65
<b>Coefficiente de Variación</b>	0,20	0,03

Tabla 3. Resultados de los estadísticos descriptivos en ambos países

La desviación típica representa el promedio de diferencia de los datos respecto a la media. Como puede observarse, la desviación de España (18,92) es mucho más alta que la obtenida en las puntuaciones de Finlandia (4,65).

Por su parte, el coeficiente de variación de Finlandia nos indica que los valores se encuentran muy concentrados respecto de la media, es decir, que las puntuaciones obtenidas por los candidatos son más homogéneas. En el caso de España, el coeficiente de variación de 0,20 nos señala que los resultados obtenidos por los candidatos son muy dispersos, es decir, o son mucho mayores o muchos menores que la media. Estos resultados indican a primera vista que la muestra española compone un grupo mucho más genérico y no especializado en educación, mientras que la muestra finlandesa describe un grupo mucho más homogéneo, dentro de un intervalo reducido que expresa cierto nivel de especialización pedagógica.

Para explicar con más detalle las puntuaciones totales obtenidas en España, a continuación se presentan los resultados de los candidatos agrupados por las categorías de las pruebas aplicadas. De esta forma, podremos hacer un análisis más preciso y conocer la distribución de las puntuaciones de los candidatos en cada una de las pruebas y comprobar cuáles han sido las fortalezas y/o debilidades de los estudiantes españoles.

### *1. Presentación y análisis del Texto*

El gráfico 2 muestra el porcentaje de candidatos que se encuentran en cada uno de los valores con los que se podía puntuar este apartado. Como podemos observar, la mayoría de los candidatos (36,67%) se acumulan por debajo de la puntuación media (3), es decir, entre los valores  $\leq 2$  y  $> 3$ . Estas puntuaciones incluían la capacidad por parte del candidato de señalar el tema principal del texto y de ordenar las ideas y los elementos del artículo de forma adecuada.

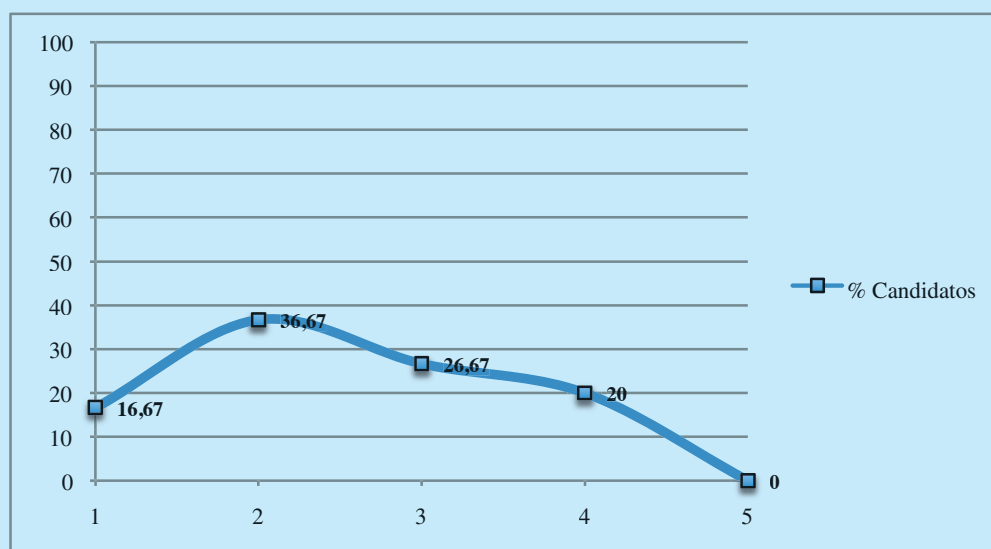


Gráfico 2. Presentación y análisis del texto

El 26,67% de los individuos se encuentran entre los valores  $\leq 3$  y  $> 4$ , cuya asignación requería del candidato un análisis del papel de la escuela en relación con el tema del artículo, además se valoró que fuesen capaces de justificar de forma coherente su punto de vista sobre el texto. En términos generales podemos observar que la mayoría de la muestra se distribuye en los valores entre 1 y 3, siendo significativo el hecho de que no encontremos a ningún candidato en el valor más alto.

Podemos ver un ejemplo de un candidato valorado con un punto en el siguiente fragmento de la entrevista.

*“Me parece bastante actual, no sé, los niños están siempre solos, la verdad es que yo también estoy siempre sola, bueno...umm, mis padres no trabajan por la tarde pero se van por ahí y estoy yo siempre sola, mi hermana está en otro cuarto y yo siempre con el ordenador y lo comprendo, umm...también tengo primos y están siempre con el ordenador y lo único que quieren es comprarse un juego nuevo...ummm, y yo qué sé..., lo veo grave,... no sé...me siento identificada y no sé..., a todos los niños les gusta estar con sus padres...no sé...es un poco triste...[...]” (candidato 3, artículo 2)*

Este grupo de candidatos se caracterizaron por terminar esta primera parte de presentación del texto en apenas 5 minutos. No fueron capaces de identificar de forma ordenada las ideas del texto, tampoco demostraron tener un dominio de los conceptos tratados en el artículo y no emplearon recursos léxicos o riqueza alguna en el uso del lenguaje en una situación de comunicación.

## 2. Motivación

El gráfico 3 muestra el porcentaje de candidatos que se encuentra en cada uno de los valores que puntúa la motivación para ser docente. En términos generales los datos indican que nos encontramos ante una gráfica bimodal, esto quiere decir que hallamos a un grupo de individuos muy poco motivados (36,67%) entre los valores  $\leq 2$  y  $> 3$ , y a otro grupo (30%) muy motivados, entre los valores  $\leq 4$  y  $> 5$ . En este sentido, el primer grupo de candidatos y el más numeroso considera que es importante tener habilidades específicas para trabajar en la docencia aunque sus respuestas estaban cargadas de estereotipos para expresar las razones que decían tener con respecto a la elección de estos estudios. Podemos ver un ejemplo de un candidato valorado con 2 puntos:

“Siempre lo he pensado desde pequeña y porque mis padres y mis hermanas han hecho esta carrera, yo veía que me gustaba enseñar a los niños y tratar con ellos y esas cosas. [...] Creo que no cualquier persona puede dar clase a los niños, bueno puede darlas, pero no correctamente.” (candidato 4)

En cuanto al segundo grupo de candidatos, encontramos en ellos una historia de vida que incluía un seguimiento e interés hacia la docencia, manifestaban su entusiasmo por trabajar con niños de esta etapa escolar y la mayoría decían haber tenido experiencia previa en actividades relacionadas con el ámbito social o escolar.

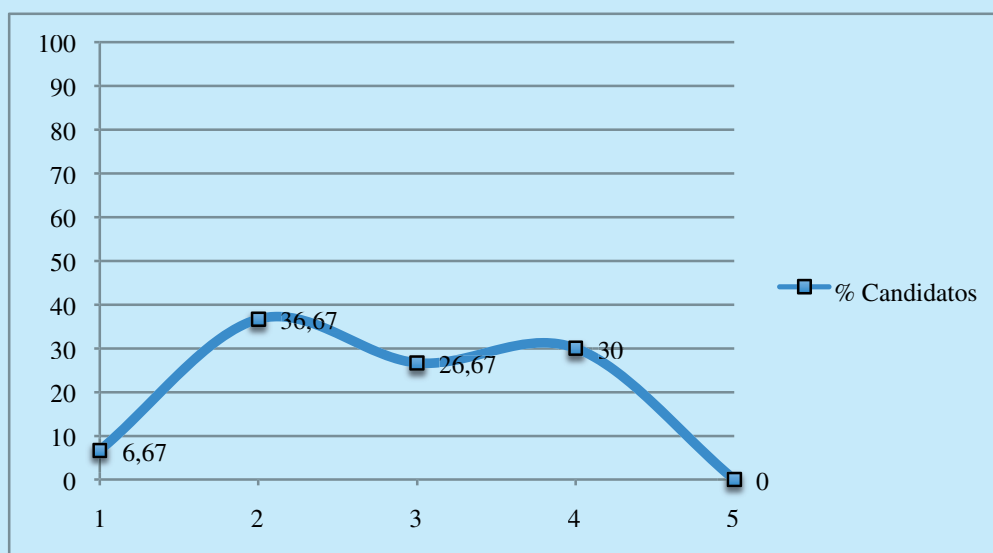


Gráfico 3. Motivación

Tal y como refleja los datos volvemos a indicar que ningún individuo obtuvo la máxima puntuación en este apartado, no encontrando en ninguno de ellos una conjugación adecuada entre las razones que motivan a esta elección profesional con las aspiraciones de enseñanza previas, el esfuerzo, la persistencia y el compromiso con la docencia. También hay apuntar el hecho de que en el primer intervalo de valor ( $\leq 1$  y  $> 2$ ) solo hallemos al 6,67% de los individuos.

### 3. Aptitud y Actitud pedagógica

En el gráfico 4 vemos la distribución del porcentaje de candidatos que se encuentran en cada uno de los valores que puntúan las aptitudes y actitudes que manifiestan ante el hecho de verse a sí mismos como futuros docentes. Como puede observarse, la mayoría de los individuos (40%) se encuentran 1 desviación típica por debajo de la media. Estos candidatos que se acumulan entre los valores  $\leq 2$  y  $> 3$  son aquellos que se mostraban claros a la hora de definirse a sí mismos como futuros docentes aunque se denotaban indecisos a la hora de justificar los motivos que les ha llevado a elegir los estudios de magisterio.

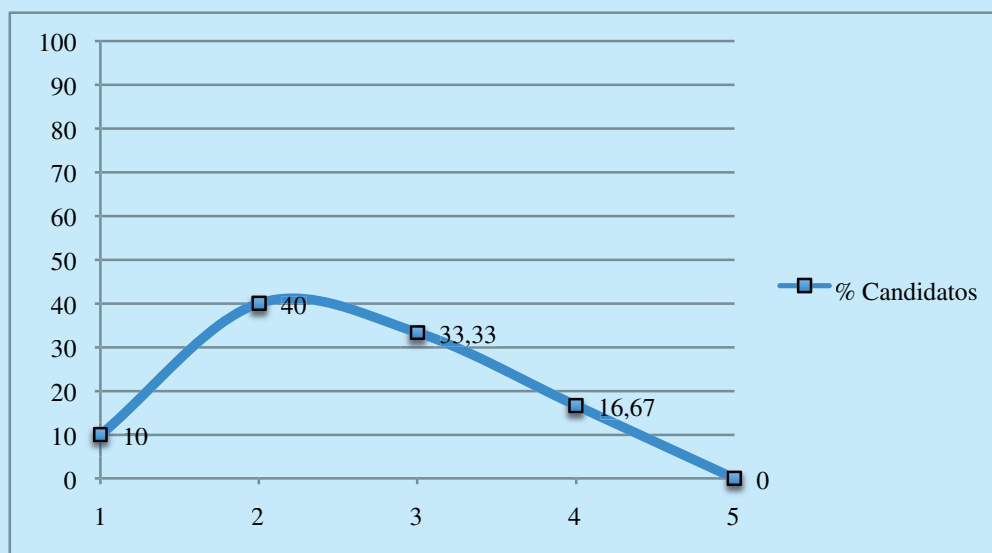


Gráfico 4. Aptitud y Actitud

Al igual que ocurre en los gráficos anteriores no encontramos a ningún individuo que se halle en el extremo superior de las puntuaciones. Por otro lado, en el valor inferior con un 10% de distribución, nos encontramos a los individuos cuyas respuestas eran estereotipadas o superficiales a la hora de verse a sí mismos como futuros docentes. De otro lado, en los valores intermedios al superior vemos al 16,67% de los candidatos en el rango  $\leq 4$  y  $> 5$ , éstos destacaban la importancia del compromiso con la sociedad para ejercer la profesión docente. Un reflejo de ello son los siguientes fragmentos rescatados de las entrevistas y cuyos candidatos fueron puntuados con 4 puntos en este criterio.

“[...] Siempre me ha gustado mucho esta carrera porque la veo muy social, poder ayudar a los demás a formarse. Me gustaría conseguir en mis alumnos el interés por el diálogo, que pudiesen dialogar conmigo, que me respeten al mismo tiempo que confíen en mí, que te vean como alguien cercano”. (candidato 17)

“Yo siempre he tenido la inquietud de ayudar a los demás, yo participo en organizaciones con niños y salgo de excursión con ellos y ahí es cuando me he dado cuenta de que el trabajo con los niños es lo que me gusta. Yo creo que puedo ayudar a la sociedad como maestra. Yo creo que la educación está muy mal en España y me gustaría poder cambiar el concepto que tenemos de ser profesor. Yo quiero que los alumnos me respeten porque yo también les respeto a ellos no porque me vean como a una institución, la relación con ellos debe ser cercana”.(candidato 28)

Por último, en el valor medio y 1 desviación típica por encima, nos encontramos al 33,33% de los individuos, candidatos que mantenían un discurso coherente sobre la realidad escolar y se mostraban capaces de expresar sus virtudes y defectos a la hora de ejercer la docencia

#### 4. Habilidades de Comunicación y Argumentación

El gráfico 5 representa la distribución del porcentaje de candidatos que se encuentran en cada uno de los valores que puntúan las habilidades de comunicación y argumentación durante la realización de la entrevista. De corte similar al gráfico anterior, encontramos en los valores  $\leq 2$  y  $> 3$  a la mayoría de individuos, con un significativo 46,67% del total. La primera conclusión que se obtiene es que la mayoría del grupo está por debajo de la media y por tanto, en la parte inferior de la gráfica. Los individuos que se

encuentran en este intervalo no eran capaces de transmitir el mensaje con fluidez, presentaban dificultad para mantener un orden en su discurso y utilizaban un lenguaje con exceso de muletillas.

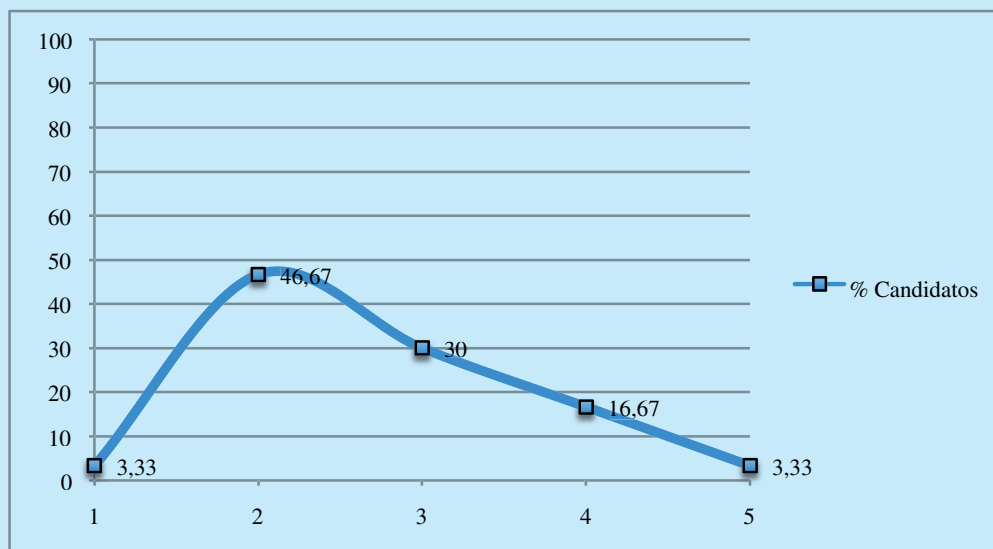


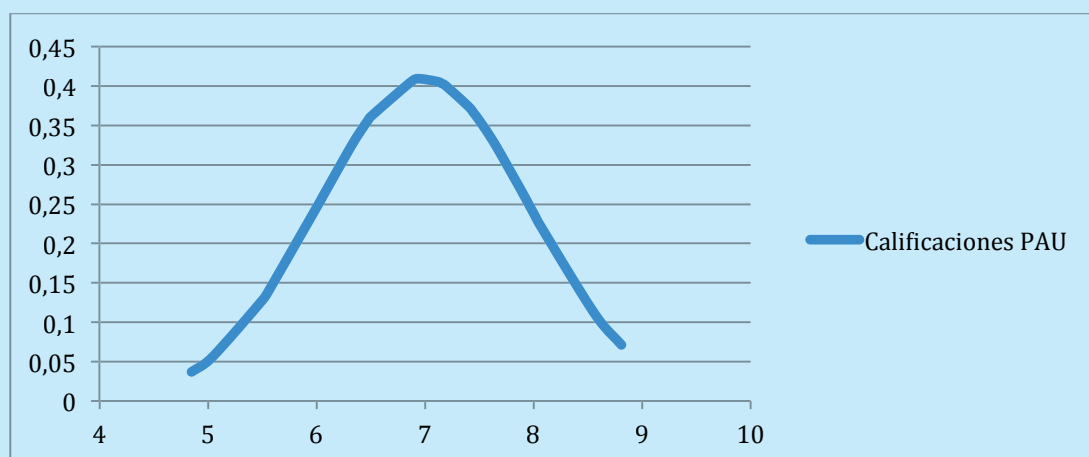
Gráfico 5. Habilidades de Comunicación

En los extremos inferiores y superiores del gráfico y entre los valores  $\leq 1$  y  $> 2$ , e  $=5$ , nos encontramos al 3,33% de los candidatos respectivamente. En este sentido, nos encontramos ante la misma distribución de candidatos, en ambos casos muy baja, que tiene grandes dificultades para expresarse y mantener una conversación fluida con los evaluadores o sin embargo, son muy buenos a la hora de comunicarse de manera natural, con capacidad de mantener una discusión abierta y efectiva con los entrevistadores caracterizada por utilizar riqueza en el lenguaje. A continuación rescatamos expresiones de un candidato valorado con 5 puntos.

“[...] tengo muchas inquietudes sobre cómo podría organizar la clase y de cómo ser maestra, yo como alumna me he callado en numerosas ocasiones mi opinión por el miedo a la respuesta de mi maestro y he dicho lo que me han dicho. He tenido profesores que me han ayudado a ser yo misma a expresarme como yo quiero con respeto y educación y a mi me gustaría tener alumnos que puedan dialogar conmigo” (candidato 17)

En el rango de valor  $\leq 3$  y  $> 4$  se halla el 30% de los candidatos, es decir, que aquellos que a pesar de presentar algunas dificultades a la hora de utilizar con precisión los conceptos relacionados con la educación tenían facilidad para aclarar o matizar la información atendiendo a la demanda de los evaluadores.

Ahora bien, para avanzar en este análisis obtuvimos los resultados que habían conseguido en Selectividad con la finalidad de trasladar esas puntuaciones a una distribución normal y conocer si los candidatos seleccionados se encontraban dentro de la media de los estudiantes aprobados ese año.



Gráfica 6. Distribución de los resultados de los candidatos en la Fase General de la PAU

El promedio en los resultados de la Fase General de la PAU de la muestra de candidatos es de 6,99 puntos. Como es sabido, esta puntuación se obtiene al generar una división con la sumatoria de las diversas puntuaciones de cada uno de los candidatos por el dígito que los representa en total. Como muestra el gráfico la variable “calificaciones PAU” se distribuye prácticamente como media con una curva normal, ya que en este caso se tienen en cuenta únicamente a los candidatos que aprobaron la PAU, es decir, que como mínimo han podido obtener un 4 en esta prueba. Esta variable se distribuye prácticamente como la campana de Gauss, ello implica que los resultados que obtuvieron estos candidatos en la Fase General de la PAU se encuentran dentro de la media normal de la población. Con todo ello, podemos afirmar que los candidatos seleccionados para nuestro estudio se encontraban incluso ligeramente por encima de la media de los aprobados en España ese mismo año, cuya calificación se situó en un 6,346.

Además, para conocer la correlación que existe entre los resultados obtenidos en la PAU y los obtenidos por nuestros candidatos en el test de Aptitud de Finlandia calculamos el coeficiente de correlación de Pearson, cuyo resultado fue de 0,02 lo que nos indica que la relación entre ambas pruebas es nula. Lo que indica a primera vista que efectivamente ambas pruebas demandan del candidato habilidades diferentes. Recordemos que la PAU se centra en medir el rendimiento académico mientras que la prueba de actitud y aptitud pedagógica que se lleva a cabo en Finlandia pone el acento en las habilidades interpersonales, de comunicación, de análisis y comentarios de textos pedagógicos y de motivación para la profesión docente de los candidatos que desean acceder a los estudios de magisterio.

## Discusión de Resultados

Los resultados reflejan que ningún candidato en España ha superado las pruebas de selección de estudiantes para el acceso a los estudios de magisterio en Finlandia.

### *Exposición, comprensión y análisis del texto seleccionado*

Respecto a las capacidades que mide esta prueba podemos concluir que los estudiantes españoles manifiestan déficits importantes en:



- Capacidades cognitivas de orden superior, como analizar, comparar, organizar el pensamiento, argumentar y proponer alternativas. En este sentido, no hayamos en los candidatos una actitud crítica frente a los temas que presentaba el artículo, tampoco fueron capaces de utilizar un pensamiento creativo e innovador para encontrar soluciones a problemas complejos que se exponían y que conllevan no solo acudir al conocimiento académico o teórico para resolverlos.

En términos generales podemos afirmar que la mayoría de los candidatos se concentran en las puntuaciones más bajas atendiendo a los componentes de las competencias que consideramos de segundo orden, es decir, aquellos que tienen que ver con la capacidad de reconocer los conceptos, recordarlos, y comprender de forma superficial el sentido de los términos. En este caso, la utilización de los artículos de actualidad conectados de una u otra forma con la educación ofrece al candidato la oportunidad para expresar abiertamente su punto de vista sobre el tema, realizar un análisis y diagnosticar la situación utilizando todos los recursos, ideas y planteamientos desarrollados en su vida académica, social y personal aunque en este caso, las puntuaciones de la mayoría de los candidatos en esta primera parte de la prueba se situaron en la parte inferior del gráfico donde los evaluadores no fueron capaces de obtener información acerca de la riqueza personal de cada candidato a la hora de manejar los conceptos y la diversidad de contenido que tiene el artículo.

### *¿Por qué deciden ser docentes? La importancia de las disposiciones personales*

Respeto a las capacidades consideradas en esta prueba, los estudiantes españoles manifiestan un déficit importante en relación a las disposiciones subjetivas que les llevan a decidir ser docentes.

No obstante, en este aspecto los resultados (véase gráfico 3) sobre motivación de los candidatos para acceder a los estudios de magisterio muestra una distribución irregular caracterizada por presentar dos modas, es decir, nuestros candidatos se acumulan en dos grupos principalmente. El primero de ellos y el más numeroso con un 36,67% de los individuos se sitúa entre los valores  $\leq 2$  y  $> 3$  presentan una baja motivación hacia su futuro profesional ya que consideramos que en ellos era evidente el déficit a la hora de saber justificar el porqué habían elegido esta opción para estudiar. Además, sus respuestas estaban cargadas de estereotipos, tal y como muestra una de las frases más repetidas entre los aspirantes: “quiero ser maestro/a porque me gustan los niños” demuestran cierta superficialidad al hablar de los motivos que le habían conducido a elegir esta opción. Hay un segundo grupo de candidatos, situados en los valores  $\leq 4$  y  $> 5$  encontramos en ellos una historia de vida que incluía un seguimiento e interés hacia la docencia constante, manifestaban su entusiasmo por trabajar con niños de esta etapa escolar y la mayoría decían haber tenido experiencia previa en actividades relacionadas con el ámbito social o escolar.

En la búsqueda en cada uno de los candidatos de aquellas disposiciones personales hacia la actividad docente obtuvimos unos resultados muy desalentadores, ya que como puede apreciarse en los datos sobre las aptitudes y actitudes que manifestaban ante el hecho de verse a sí mismo como futuros docentes, la mayoría de los individuos se encuentran situados por debajo de la media. Estos candidatos que suman el 40% del total se mostraban audaces a la hora de definirse a sí mismos como futuros docentes pero incapaces de presentar un planteamiento suficiente sobre el trabajo como docente o

la solución de problemas sobre la realidad escolar. Mención especial merece, el hecho de que no encontramos a ningún individuo que se sitúe en el extremo superior de las puntuaciones, al igual que ocurre en los gráficos anteriores.

#### ***La relevancia de las habilidades de comunicación en la entrevista***

Como muestran nuestros resultados, nos encontramos de nuevo con un grupo mayoritario de individuos que se encuentran en los valores  $\leq 2$  y  $> 3$ . Esto quiere decir que, nuestros candidatos no fueron capaces de transmitir el mensaje con total fluidez, la mayoría de ellos presentaban numerosos titubeos y falsos comienzos. Les costaba mantener el orden en el discurso a la hora de presentar las ideas y les costaba contactar con el oyente, se les notaba o demasiado acelerados o por el contrario presentaban un tono decaído durante el discurso. La imagen que reflejaban no transmitía naturalidad por lo que tampoco fueron capaces de controlar la comunicación no verbal. Es muy desalentador el hecho de que el 46,67% de nuestros candidatos entrevistados no sean capaces de mantener una conversación fluida sobre su historia escolar, las motivaciones que les lleva a elegir la docencia como futuro profesional y sus preocupaciones entorno a la realidad escolar o social. En este sentido, no se requiere del candidato la memorización o reproducción de datos o teorías, sino que se les pedía que expresasen con naturalidad, coherencia, argumentación y riqueza en el lenguaje oral, capacidad para mantener el tono, el volumen, el ritmo adecuadamente así como vigilar los aspectos posturales como los gestos, la distancia a la que se encuentra de los evaluadores..etc.

Por último, merece la pena destacar de este análisis que, nos encontramos con la misma distribución de candidatos en los extremos superior e inferior de nuestra gráfica. Con un porcentaje del 3,33% de los individuos respectivamente, hayamos a un pequeño grupo que tiene enormes dificultades para mantener una conversación con los evaluadores ya que respondían prácticamente con monosílabos y terminaron la entrevista en un espacio muy breve de tiempo, mientras que en el lado contrario, nos encontramos con unos candidatos que demostraron ser muy buenos comunicadores, con capacidad para mantener una discusión abierta y efectiva con los evaluadores utilizando además riqueza en el uso del lenguaje oral.

#### ***Cautelas a la hora de interpretar los datos estadísticos***

Identificamos dos elementos que debemos tener en cuenta a la hora de interpretar los resultados: el reducido número de la muestra seleccionada y la posible ausencia de motivación de los sujetos seleccionados para realizar la prueba.

#### ***Respecto al reducido número de la muestra española***

N=30 es el número mínimo determinado para poder realizar cálculos estadísticos sencillos manteniendo el error y la confianza dentro de los límites aceptables. En nuestro caso, esta decisión además era respaldada por el hecho de tener que entrevistar a cada uno de los sujetos seleccionados por un equipo de evaluadores, de modo que al aumentar la muestra aumentaba el número de equipos que necesitaríamos para realizar la prueba. Ante la falta de disposición de docentes que pudieran responsabilizarse del trabajo y para mantener la necesidad de establecer la coherencia de criterios entre los

evaluadores y mantener la misma dinámica para este tipo de pruebas seguida en Finlandia, tuvimos que optar por ajustar el tamaño de la muestra.

*Respecto a la diferencia motivacional entre ambas muestras.* En este sentido, la muestra seleccionada entre los estudiantes españoles es imposible que compartan el mismo deseo que los candidatos finlandeses ya que nuestros sujetos no obtienen ningún beneficio participando en esta investigación y el realizar las pruebas no produce en ellos la misma motivación e interés que los candidatos finlandeses, ya que ellos no se están jugando su futuro académico-profesional. Es cierto que intentamos motivar a los estudiantes españoles seleccionados para que consideraran la prueba como una actividad académica del curso que iniciaban, y se les solicitaba compromiso y concentración. Nunca puede ser equiparable a la motivación que tienen los estudiantes finlandeses para la realización de estas pruebas específicas, que son requisitos imprescindibles para su admisión en la universidad que desean y en la carrera que han elegido.

Por otra parte, también hay que añadir el hecho de que los sujetos seleccionados no conocían la dinámica de la prueba a la que se presentaban, solo sabían que se enfrentarían a un texto y que luego les entrevistaríamos, pero sin saber qué tipo de entrevista o texto les esperaba. En cambio, los estudiantes finlandeses conocen cómo es el procedimiento de selección de cada universidad y para ello se preparan a conciencia cada año.

De todos modos los resultados respecto a las diferencias entre las dos muestras (España y Finlandia) son tan nítidos y tan abrumadores y tan amplia la diferencia en todos los casos que cabe ignorar los posibles errores muestrales, y se puede afirmar con confianza que las muestras estudiadas son significativamente diferentes respecto a las variables estudiadas en las diferentes pruebas. Los estudiantes españoles no alcanzan el nivel requerido de conocimientos, habilidades, actitudes pedagógicas y de comunicación así como la motivación requerida para ser considerados candidatos aceptables en la universidad de Helsinki.

Las capacidades que se miden en la PAU para ser admitidos en la facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, a pesar de obtener puntuaciones superiores a la media de la población universitaria, no son suficientes ni pertinentes para ser admitidos como candidatos a los estudios de formación de docentes en las universidades de Finlandia.

El objetivo para seleccionar a los candidatos a los estudios de formación docente en Finlandia está claro: elegir a los candidatos que presentan mayor compromiso y que demuestran ciertas actitudes y actitudes hacia la docencia. Con este premisa y con el gran número de solicitantes que se presentan cada año<sup>7</sup> los candidatos que desean acceder a los estudios de formación docente tienen claro su elección y los motivos que les lleva a solicitar su ingreso en la universidad.

---

<sup>7</sup> En la Facultad de Ciencias del Comportamiento de Helsinki en el año 2011 solicitaron acceder a los estudios de Magisterio de Primaria 1789 candidatos, de los cuáles solo accedieron 120, por tanto el porcentaje de candidatos que accedieron fue de 6,70, cifra por debajo de las estadísticas que se suelen publicar que ascienden al 10% de candidatos admitidos anualmente para la totalidad de universidades.

## Conclusiones

La finalidad que persigue el profesorado finlandés a través de estas pruebas es conocer la idoneidad del candidato, la motivación y el compromiso con la formación a la que aspira. Que las facultades de educación cuenten con pruebas específicas para seleccionar a los estudiantes a las distintas especialidades es parte natural de proceso de admisión de las universidades en Finlandia. Esta fuerte competencia para acceder y la capacidad de atraer a los jóvenes más motivados es una de las claves para que la carrera docente sea valorada y respetada (Sajavaara, 2003). Y la selección y formación del profesorado de alta calidad, compromiso y motivación es identificada como uno de los principales factores responsables del buen funcionamiento y rendimiento del sistema educativo en Finlandia.

Constatar que la puntuación máxima alcanzada por nuestros candidatos se encuentra por debajo de la nota mínima obtenida por los candidatos en Finlandia en estas mismas pruebas, significa que la selección de los candidatos a docentes en España se rige por criterios bien diferentes a los de Finlandia, y que con bastante probabilidad esta sea el primer déficit del sistema educativo español en la selección y formación de los docentes que requiere un sistema educativo de calidad. Nuestros candidatos manifiestan importantes dificultades para responder ante actividades que requieren el uso de capacidades tales como argumentación, transferencia y creación así como sensibilidad pedagógica ante los problemas educativos relevantes y escasa motivación consistente con los requisitos condiciones y expectativas de la función docente. El resultado de nuestros candidatos atendiendo a los criterios de valoración exigidos para tales pruebas ponen en evidencia las carencias que tienen la mayoría de ellos a la hora de realizar un análisis en profundidad sobre el texto que habían seleccionado, escaso dominio de los contenidos tratados en el mismo y prácticamente una capacidad nula de transferir el contenido con la realidad escolar y social. Por otro lado, se pone en evidencia la superficialidad a la hora de manifestar los motivos por los que desean dedicarse a la docencia y la falta de argumentos para mantener un discurso coherente sobre la organización de la práctica docente y la capacidad de verse así mismo como futuros maestros y maestras. Con las cautelas anteriormente expuestas, en mi opinión, los resultados obtenidos son muy graves y saturan de preocupación al pensar en la selección de los candidatos más adecuados para ejercer la profesión docente con la competencia y calidad que requiere la compleja realidad contemporánea.

De manera general y sobre la base de nuestra experiencia tras la recreación de las pruebas finlandesas podemos afirmar que es conveniente evaluar las habilidades de interacción de los solicitantes antes de ser seleccionados para los estudios de magisterio, así como las capacidades cognitivas de orden superior que requiere la compleja profesión docente contemporánea. Como es sabido, la profesión docente, cada vez más, exige diversas características que no pueden reflejarse en pruebas centradas en contenidos puramente académicos de carácter reproductivo, por ello es fundamental diseñar pruebas que puedan descubrir esas características que tienen que ver con aprendizajes de orden superior y disposiciones subjetivas relacionadas con las actitudes y la motivación requerida en una profesión tan comprometida y singular como la docencia.

A pesar de las limitaciones que pueden tener este tipo de pruebas de selección basadas principalmente en la intuición de las disposiciones mediante las opiniones declaradas

por los aspirantes, es importante extraer aquellos mecanismos o prácticas que consideramos pueden ayudarnos a establecer un procedimiento de acceso a la universidad española que nos ayude a obtener una visión global del candidato que desea aspirar a los estudios de magisterio y así poder seleccionar a los más idóneos.

## Bibliografía

Pérez Granados, L (2015). Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias, *Revista Complutense de Educación*, 26, 3.

Pérez Granados, L (2014). La selección de candidatos a la formación docente en Finlandia. La relevancia de las disposiciones personales hacia la actividad docente. En *Revista Electrónica de Investigación y Docencia* (REID), 12, 2014, 109-132.

Räihä, P. (2010). Koskaan et muttua saa! Luokanopettajakoulutuksen opiskelijavalintojen uudistamisen vaikeudesta. Tampereen Yliopisto: Opettajankoulutuslaitos.[‘Never may your change!’: On the difficulty of reforming student selection for class teacher education programmes]. Universitatis Temperensis, 1007.

Sajavaara, K. (2003). Jyväskylä’n yliopiston opiskelijavalintojen selvitysmiehen raportti. [A report of the administrator of the student selections of Jyväskylä University]. Jyväskylä: University of Jyväskylä.

Simola, H. (2005). «The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education». *Comparative Education*, 41(4), 455-470.

*Resultados de Selectividad*. Recuperado el 15 de Octubre de 2014, del sitio web Un Portal: [http://www.unportal.net/wb/cfgs/es/resultados\\_selectividad/#.VLPnbydaIWF](http://www.unportal.net/wb/cfgs/es/resultados_selectividad/#.VLPnbydaIWF) .





# 4

---

## CAPÍTULO





## 4. Resumen global de los resultados

Se presenta a continuación un resumen global de los resultados obtenidos parcialmente en los distintos artículos que componen el cuerpo de la presente tesis doctoral. El proceso de investigación ha sido trabajado atendiendo a un doble enfoque.

En primer lugar, un enfoque descriptivo que responde a cuáles son las características y cómo es el procedimiento de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes de Educación Primaria.

En segundo lugar, un enfoque analítico que nos permite conocer desde el punto de vista cuantitativo y cualitativo las diferencias y similitudes entre las capacidades cognitivas presentes en cada una de las pruebas que componen el proceso de acceso a la universidad en ambos países. Por último, y dentro de la vertiente analítica, nos centramos en los resultados que obtuvimos tras recrear el procedimiento de selección que se lleva a cabo en Helsinki para admitir a los estudiantes de magisterio, sobre una muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga.

### 4.1. Procedimiento de acceso a la universidad en España y en Finlandia

En España, los estudiantes que finalizan la Educación Secundaria y desean acceder a los estudios de Grado en Educación Primaria únicamente tienen que superar la prueba de acceso a la universidad (PAU). Esta prueba es de ámbito nacional y da acceso a las distintas titulaciones de Educación Superior, no siendo específica para aspirantes al campo de las Ciencias de la Educación. La PAU se estructura en dos fases denominadas respectivamente fase general y fase específica. En la primera de ellas, el alumnado tiene que realizar cuatro exámenes (Lengua castellana y Literatura, Lengua Extranjera, Historia de España o Filosofía y una materia de modalidad de Bachillerato), en la fase específica y voluntaria, el alumnado deberá decidir sobre qué materias de modalidad quiere ser examinado relacionadas con los estudios que se pretenden cursar. De acuerdo con los resultados obtenidos en este trabajo, podemos afirmar que no hemos hallado ninguna materia que evalúe los conocimientos y la capacidad de razonamiento en el ámbito disciplinar concreto de la educación. Este aspecto es ciertamente revelador de la escasa o

nula relevancia que tiene el campo profesional de la docencia en dichas pruebas, pues casi todos los ámbitos profesionales cuentan con materias propedéuticas específicas o afines que sirven para subir nota, no ocurriendo así en educación.

En Finlandia, sin embargo, el proceso de acceso a los estudios de formación de docentes es bien distinto. Para empezar, el proceso selectivo está específicamente orientado a aquellos aspirantes a cualquier rama del campo de las Ciencias de la Educación. Este proceso consta de dos fases, un examen nacional llamado VAKAVA y una prueba específica en cada facultad. El primero de ellos, es común para todo el estado y ha sido configurado por expertos en educación con la finalidad de aumentar la cooperación entre las universidades. Consta de una prueba objetiva de opción múltiple constituida sobre la base de artículos científicos variados y familiarizados con la investigación en el campo de la educación. Tras haber superado este primer examen nacional, los estudiantes son llamados a las universidades que previamente hayan solicitado, para realizar lo que ellos denominan una ‘prueba de aptitud’, que será determinante para seleccionar a los aspirantes considerados más adecuados para formarse como docentes. Esta prueba específica es diseñada por cada universidad de forma autónoma de acuerdo a sus propios criterios de selección. Aunque este procedimiento puede variar de unas a otras, la mayoría de universidades entrevistas a sus candidatos con el objetivo de conocer las razones que les ha llevado a elegir la docencia como futuro profesional.

#### 4.2. Las capacidades cognitivas presentes en las pruebas de acceso a la universidad en España y Finlandia

Nuestros resultados muestran diferencias significativas entre las capacidades que demandan las pruebas de selección utilizadas por ambos países. El análisis de contenido realizado a las pruebas *generales* de España y Finlandia nos ha permitido conocer que, las capacidades más sobresalientes en las pruebas españolas son la ‘compresión’ y ‘reproducción’ con un 46% y un 42% respectivamente, en cambio, las capacidades más significativas en las pruebas finesas son la ‘transferencia’ y la ‘comprensión’, con un 60% y 22% respectivamente. Estas capacidades relevantes en Finlandia requieren del estudiante la activación del pensamiento complejo al tener que aplicar el conocimiento ya aprendido a nuevas situaciones planteadas. En las pruebas españolas, aunque lidera la capacidad de ‘comprensión’ que implica la reflexión y comprensión del fenómeno científico en cuestión en casi la mitad de sus ítems, está seguida de un porcentaje muy elevado (42%) la capacidad de ‘reproducción’, centrada en actividades relacionadas con planteamientos matemáticos mecánicos o con el hecho de recordar fechas y acontecimientos históricos o narrativos sin tener que hacer uso de otras competencias como la ‘transferencia’ para

aplicar correctamente el contenido. En Finlandia, en cambio, la capacidad de ‘reproducción’ tan solo está presente de forma absoluta en el 18% de sus ítems. Recordemos que la ‘reproducción’ es una capacidad de orden inferior que no requiere necesariamente comprensión significativa por parte del estudiante.

Por otro lado, la capacidad de ‘argumentación’ solo está presente en la PAU en un 4% del total, mientras que en Finlandia no aparece esta capacidad debido al modelo de examen tipo test que no permite hacer uso de esta habilidad. Por último, es significativo el hecho de que en ninguna prueba esté presente la capacidad de ‘heurística’, capacidad de orden superior que demanda del estudiante la búsqueda y el diseño de un plan abierto para orientar la solución de problemas o propuestas alternativas. No obstante, recordemos que en la prueba específica de Finlandia se evalúan con más profundidad los procesos de pensamiento de orden superior, es decir, capacidades que no pueden medirse con pruebas objetivas y test estandarizados.

En cuanto a la prueba específica llevada a cabo en la Facultad de Ciencias del Comportamiento de la Universidad de Helsinki, se puede afirmar que con ella se pretende detectar la capacidad para utilizar el conocimiento para comprender, argumentar, valorar, proponer y diseñar. Es decir, se pretende estimar el grado de desarrollo de capacidades cognitivas de orden superior. La entrevista personal con preguntas abiertas permite al candidato expresarse libremente exponiendo su visión de la enseñanza, sus preocupaciones y valoraciones acerca de los estudios a los que pretende acceder, así como su forma de organizar la enseñanza y la capacidad de destacar las cualidades positivas y negativas que considera son necesarias para llegar a ser docente. En definitiva, las cualidades que evalúan son las que tienen que ver con la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

En síntesis, se puede afirmar que las pruebas de Finlandia, tanto la general como la específica son concretas para aspirantes al sector educativo, con temática especializada y relacionada con la profesión docente y por tanto, es más fácil relacionar la lectura de estas capacidades con las competencias requeridas en un futuro para ejercer la docencia. Sin embargo, en España estas pruebas son genéricas para todos los aspirantes a cualquier rama del conocimiento, en ellas se demandan contenidos trabajados durante la Secundaria, fragmentados por áreas de conocimiento y sin vinculación al ejercicio profesional futuro.

#### 4.3. La aplicación de la prueba específica de Finlandia en una muestra de estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga

A raíz de los resultados obtenidos en los análisis de contenido realizado a las pruebas de España y Finlandia, nos planteamos la siguiente cuestión: ¿Qué pasaría si apli-

camos los estándares de Finlandia a los estudiantes que acaban de acceder a nuestra Facultad de Educación?

Los resultados obtenidos por la muestra de estudiantes españoles son pésimos. Las puntuaciones de los candidatos en España están por debajo de los resultados obtenidos en las mismas pruebas realizadas a estudiantes en Finlandia. Por tanto, ningún candidato en España alcanzó las puntuaciones mínimas para acceder a los estudios de formación docente de acuerdo con los criterios y estándares de las pruebas finesas. La puntuación mínima lograda por un candidato en Finlandia, y por tanto la necesaria para obtener el acceso fue de 132 puntos, mientras que la puntuación máxima alcanzada en España por uno de los candidatos es de 129 puntos. En cuanto a la diferencia que existe entre la mínima puntuación obtenida en España (60 puntos) y la mínima exigida en Finlandia (132 puntos) puede observarse que la distancia entre un país y otro es bastante relevante. Según se puede apreciar, los resultados son significativamente distintos.

Con respecto a la distribución de las puntuaciones de los candidatos en cada uno de los criterios de valoración exigidos en dichas pruebas, en líneas generales se puede afirmar que la mayoría de los sujetos se acumulan por debajo de la puntuación media requerida en cada uno de los apartados valorados. Esto quiere decir, que un porcentaje muy elevado de estudiantes no fueron capaces de responder de forma positiva a las cuestiones planteadas por los evaluadores, centrándose el mayor porcentaje de candidatos entre los valores  $\leq 2$  y  $> 3$ . De modo que, los estudiantes españoles encontraron serias dificultades para atender a las demandas que exigían la prueba específica de Finlandia, centrada en detectar capacidades cognitivas de orden superior, como analizar, comparar, organizar el pensamiento, argumentar y proponer alternativas. La actitud crítica de los candidatos frente a los temas que se presentaba en los distintos artículos entregados fue muy pobre, se mostraron incapaces de utilizar un pensamiento creativo e innovador para encontrar soluciones a problemas complejos que se exponían y que requiere no solo acudir al conocimiento académico o teórico para resolverlos. Un elemento ciertamente relevante es el aspecto referido a la motivación que les lleva a elegir la carrera de magisterio, ya que el grupo más numeroso de estudiantes (36,67%) vuelve a situarse en los valores  $\leq 2$  y  $> 3$  manifestando déficits importantes a la hora de expresar las razones que les ha llevado a elegir la docencia como futuro profesional.



# 5

---

## CAPÍTULO



## 5. Conclusiones

Se presenta a continuación el conjunto de conclusiones más significativas obtenidas de forma parcial en cada uno de los artículos que avalan la tesis. Dichas conclusiones incluyen los hallazgos más relevantes en relación con los propósitos y cuestiones planteadas a lo largo de este trabajo.

Se expone también un apartado de carácter marcadamente prospectivo, sobre las posibles líneas de investigación o implicaciones derivadas de este estudio sobre la selección de candidatos a los estudios de formación inicial de docentes.

### 5.1. Conclusiones derivadas de los artículos

De acuerdo con los datos obtenidos en este estudio, y en respuesta a una de las cuestiones que nos planteábamos al comienzo de esta investigación, –¿qué pasaría si aplicamos los estándares de Finlandia a los estudiantes que acaban de acceder a nuestra Facultad de Educación?– se puede constatar que ningún candidato de la muestra de estudiantes españoles ha superado las pruebas de acceso a los estudios de formación de docentes en Finlandia. Los resultados presentados en el artículo IV revelan que la puntuación máxima alcanzada por nuestros candidatos se encuentra por debajo de la nota mínima obtenida por los candidatos en Finlandia en estas mismas pruebas. Estos pésimos resultados ponen de manifiesto las serias dificultades que los candidatos españoles demuestran tener a la hora de responder a pruebas que se rigen por criterios muy distintos a los exigidos en las pruebas de acceso a los estudios de formación inicial en España. Estos candidatos que han suspendido las pruebas específicas de acceso a la universidad de Helsinki, se encuentran ligeramente por encima de la media de las puntuaciones obtenidas en España en la PAU en ese mismo año.

Se desprende por tanto que, las capacidades que se miden en la PAU para ser admitidos en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga, –a pesar de que nuestros candidatos obtuvieron puntuaciones superiores a la media de la población universitaria–, no son suficientes ni pertinentes para ser admitidos como candidatos a los estudios de formación de docentes en la Facultad de Ciencias del Comportamiento de Helsinki. Recor-

demos que el objetivo de la selección de candidatos en Finlandia con carácter previo a los estudios de formación de docentes, se realiza para obtener un perfil global del candidato, tanto de sus habilidades académicas como de las personales, por ello las capacidades que mide la PAU –centradas principalmente en contenidos académicos sin vinculación al campo educativo que se pretende aspirar– son insuficientes de acuerdo con los criterios de selección fineses.

Con esta reflexión se vincula la segunda conclusión de la presente investigación: la selección de los candidatos a los estudios de formación docente en España se rige por criterios bien distintos a los requeridos en Helsinki, y a nuestro juicio, consideramos que este puede ser un déficit muy significativo del sistema educativo español en cuanto al acceso a los estudios de formación docente que requiere un sistema educativo de calidad.

Como afirma el Informe Cifras clave del profesorado (2013), en España “la admisión a la formación inicial del profesorado suele seguir los criterios generales de acceso a la educación superior, en lugar de criterios de selección específicos para el acceso a la formación del profesorado” (p. 16).

Ciertamente, como se viene señalando a lo largo de este trabajo, existen importantes aspectos que diferencian el procedimiento de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes en España y en Finlandia. Tal vez, que en Finlandia las instituciones educativas de Educación Superior organicen sus propios procedimientos de selección de estudiantes a los estudios de formación inicial de docentes sea el primer elemento clave y diferenciador en ambos procedimientos de acceso.

Por otro lado, los criterios de evaluación de las pruebas de acceso y las capacidades cognitivas demandadas en ambas pruebas son sustancialmente distintas y, por tanto, podemos considerarlo como el segundo elemento diferenciador de ambos procedimientos de acceso. Como se hacía alusión, mientras que la PAU en España es una prueba nacional dirigida a todos los aspirantes a cualquier rama del conocimiento, sin vinculación al ejercicio profesional futuro, fragmentada en disciplinas, y donde los evaluadores obtienen información acerca de los conocimientos operativos, activos, que el estudiante tiene sobre el tema, atendiendo a los elementos cognitivos de las competencias como son los conceptos y las teorías que los estudiantes son capaces de utilizar para comprender el texto, en Finlandia sin embargo, el procedimiento de acceso es específico para aspirantes a cualquier rama del campo de las Ciencias de la Educación. Dicho procedimiento consta de dos etapas distintas en las que las capacidades cognitivas presentes en cada una de las fases responden en su conjunto a las capacidades definidas como orden superior. Además de demandar del estudiante capacidades consideradas de orden inferior mediante actividades que pueden resolverse de forma mecánica y simple sin acudir a la reflexión, ni a



la argumentación, se atiende también a los componentes de las competencias que tienen que ver con la detección de lo que consideramos cualidades cognitivas de segundo orden, tales como la creatividad, la solución de problemas y el pensamiento crítico.

De acuerdo con las capacidades y los criterios de selección específicos demandados en las pruebas de acceso de ambos países, se puede concluir que el objetivo para seleccionar a los candidatos a los estudios de formación docente en Finlandia se centra en admitir a los candidatos que presentan mayor compromiso y que demuestran ciertas actitudes y aptitudes hacia la docencia. Mientras que en España, el objetivo se centra en comprobar de los aspirantes los conocimientos y capacidades adquiridos durante el Bachillerato, fragmentados por materias y sin vinculación específica a la titulación que se desea acceder. Quizás este propósito que persigue la PAU y los criterios de selección que se emplean para el acceso a la universidad de los futuros docentes tenga que ver con la finalidad de los propios planes y políticas de formación inicial de profesorado que, como manifiesta críticamente Sola (2014) “la formación de los maestros sigue siendo fundamentalmente academicista, disciplinar, atomizada, centrada en los exámenes, de espaldas al desarrollo tecnológico o empleando pobremente las tecnologías, con poca presencia de prácticas y ajena a las cuitas profesionales de quienes se dedican a la enseñanza a diario” (19 de mayo). Por tanto, la tercera conclusión es que las características y las cualidades, tanto académicas como personales, que España y Finlandia demanda a sus aspirantes son de nuevo bien distintas.

En Finlandia, las diferentes comisiones de selección de estudiantes a los estudios de formación docente se centran en establecer unos criterios de acceso coherentes con los requisitos de la titulación. La formación inicial desarrolla un enfoque basado en la investigación, donde el profesorado tiene que estar familiarizado con los últimos estudios e investigaciones sobre cómo algo puede ser enseñado y aprendido. La combinación de los conocimientos pedagógicos y el conocimiento sobre el contenido de la asignatura se considera que proporciona la base para el desarrollo de los métodos de enseñanza que se pueden adaptar a los diferentes alumnos (Jakku-Sihvonen y Niemi, 2007). El objetivo último es el desarrollo de un profesorado autónomo y comprometido con la sociedad a la que tiene que formar y, por ello, las pruebas de acceso están diseñadas para seleccionar a los estudiantes que presentan un buen nivel de conocimientos académicos, una actitud crítica y reflexiva hacia los problemas de la educación y con predisposición para adaptarse a los cambios que, sin duda, facilitarán sus años de formación. Con estas premisas y con el gran número de solicitantes que se presentan cada año los candidatos que desean acceder a los estudios de formación docente tienen claro su elección y los motivos que les lleva a solicitar su ingreso en la universidad.

En España, sin embargo la profesión docente no atrae a los candidatos con los mejores expedientes académicos ni es considerada una profesión de prestigio social, tal y como es entendida en Finlandia. Como indican los resultados, un alto porcentaje de individuos se caracterizaban por presentar déficits a la hora de justificar el por qué había elegido esta opción para estudiar. ¿Qué posibilidad de futuro exitoso tiene este grupo de candidatos que ni siquiera son capaces de explicar por qué han elegido esta profesión?

Como se ha argumentado en el artículo I, en los últimos años la formación de los ciudadanos no puede situarse en la enseñanza y el aprendizaje meramente de los contenidos disciplinares, sino que debe procurar, el desarrollo singular en cada individuo de las dimensiones sustanciales de su personalidad, es decir, de las cualidades, capacidades o competencias como sistemas complejos de comprensión y actuación, que incluyen al mismo nivel y con la misma relevancia, conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores.

Estas exigencias contemporáneas de desarrollar en las nuevas generaciones las competencias complejas exigen del docente perfiles cada vez más flexibles y complejos, por ello, reducir la selección de los candidatos a la formación inicial a pruebas que evalúan únicamente los conocimientos académicos sin vinculación al ejercicio profesional futuro no tienen ningún sentido ni son apropiadas para cumplir con las exigencias de una sociedad en constante cambio. Con mucha lógica afirma Rantanen (2004) citado por Rähniä (2010) que “el examen de ingreso debe planear medir del candidato las características principales que las pruebas de rendimiento académico no midan” (p. 56).

Con esta reflexión se enlaza la siguiente implicación de esta investigación: las pruebas de acceso a la universidad para aquellos que desean formarse como docentes deben contemplar no solo las capacidades intelectuales sino también componentes motivacionales, rasgos de personalidad, intereses y expectativas para convertirse en un futuro profesional.

Quizás esta afirmación puede ser la más controvertida y compleja de llevar a cabo precisamente por la dificultad de establecer pruebas que contemplen estos rasgos y componentes no objetivos que se esperan del candidato o candidata pero quizás sea un buen punto de partida para seguir avanzando en esta difícil tarea que supone establecer los requisitos de acceso a la formación inicial de docentes. Recordemos, tal y como se indica en los artículos II y III, la aplicación de estas pruebas específicas, se realizan con el propósito de obtener una visión global del candidato considerando los conocimientos académicos y estimando el desarrollo de competencias que favorecen el pensamiento lógico más que la memorización simple de hechos o acontecimientos.

Finalmente, consecuencia de estas conclusiones anteriores se propone como última que puede derivarse de esta tesis doctoral, que el sistema educativo español debe re-

plantearse un nuevo sistema de acceso y selección de candidatos a la formación docente acorde con los requisitos de la titulación y que atraiga a los jóvenes más motivados y con mejores expedientes académicos. Afirma el profesor Esteve (2006) que el reconocimiento social de una profesión depende sin duda del nivel de cualificación exigido a quienes la practican y que los mecanismos selectivos de acceso a la universidad deberían estar basados en criterios de personalidad y no sólo como hasta ahora, en criterios de cualificación intelectual. A este respecto, no cuestionamos la dificultad en la utilización y el diseño adecuado de herramientas e instrumentos que nos permitan medir estos rasgos o componentes de las competencias como pueden ser las actitudes, los valores y las habilidades. Esta implicación, quizás personalmente considero que es la más compleja de abordar y la que hace que me plantee constantemente sobre cuáles serían las estrategias más adecuadas y más justas para seleccionar a los candidatos y candidatas.

Argumenta Gimeno (2008) que al tratarse de cualidades o rasgos que se convierten en cualidades de los sujetos, no son observables directamente, lo cuál hace más problemática la elaboración de pruebas. Interesantes también las aportaciones de la tesis de Alcaraz (2015) cuando cuestiona el uso de determinados instrumentos ‘privilegiados’ de evaluación, así como las incertidumbres que comparte acerca de la ‘mejora’ de ciertos instrumentos de calificación.

Sin duda, a pesar de las limitaciones que conlleva el diseño y la aplicación de estas pruebas –y sin caer en el reduccionismo pedagógico que relaciona solamente la calidad del sistema educativo con el rendimiento de sus estudiantes–, tal y como argumentan estos autores y como ya se expusieron detalladamente en el artículo III y concisamente en el artículo IV, es importante establecer un acceso a la universidad española que contemple diversidad de pruebas que nos ayude a obtener una visión global del candidato que desea aspirar a los estudios de formación inicial y así poder seleccionar a los más adecuados para ejercer la profesión docente con la competencia y la calidad que requiere la compleja realidad contemporánea.

## 5.2. Futuras líneas de investigación. El punto y seguido del estudio

Los resultados obtenidos en este trabajo y las conclusiones extraídas de los mismos, lejos de provocar el desánimo en el lector, pretenden convencer todavía más de la conveniencia de llevar a cabo una reforma más sosegada, seria y eficaz que permita atender con éxito a las particularidades que requiere la profesión docente en la época presente.

La normativa actual sobre el acceso a la educación superior sigue moviéndose en el terreno de la confusión, provocando malestar en las instituciones educativas que tienen

que aplicarla. Fruto de estrategias políticas precipitadas y/o de intereses de clases y de partidos, nos encontramos de nuevo ante la presión del cambio sin haber analizado y estudiado con detenimiento el diseño de un plan coherente y consensuado que responda a las exigencias que requiere una reforma de tales características. Como afirma acertadamente Gimeno (2008) “si el modelo viene dado, el debate ya no es abierto, ni constructivo” (p. 49).

De acuerdo con el informe Cifras Clave (2013), en los países europeos que cuentan con métodos de selección específicos para la admisión a la formación inicial del profesorado, son las administraciones educativas quiénes determinan los requisitos generales de admisión pero las instituciones gozan de autonomía suficiente para introducir sus propios criterios y requisitos mínimos en el acceso. Países como España, parece haber apostado por esta tendencia aunque de forma precipitada y sin la aprobación de los propios dirigentes<sup>28</sup> universitarios.

A fin de progresar en la elaboración de una propuesta alternativa al sistema actual de acceso a los estudios de formación inicial de docentes, se sugieren a continuación una serie de aperturas o posibles líneas de investigación derivadas del trabajo iniciado en esta tesis doctoral y de sus conclusiones, entre cuyos objetivos estarán:

*-Multiplicar los esfuerzos para atraer a los jóvenes más cualificados y más motivados a la profesión docente.* La consideración que la sociedad española tiene a sus docentes, las creencias del propio profesorado al respecto y la influencia de todo ello en su práctica profesional, tiene una inequívoca relación con la imagen que proyectamos sobre el profesional docente y por ende, sobre el prestigio de la profesión (Carabaña, 2013). Elevar el grado de exigencia en el acceso a la formación del profesorado supone, según Ferrán Ferrer (2007), no sólo poder seleccionar a los más capacitados sino también reforzar el prestigio social que tiene esta profesión.

*-Crear una comisión académica universitaria responsable del diseño y coordinación para la selección de estudiantes a los estudios de formación docente.* Esta comisión podría estar formada tanto por docentes de la propia universidad como por docentes de las distintas etapas educativas. También participarían en esta comisión, los propios estudiantes de magisterio. Todos los miembros integrantes tomarían decisiones basadas en la transparencia y la participación y serían los encargados de elaborar un proyecto adecuado y coherente a las necesidades actuales de la profesión y de recoger los particulares ma-

---

<sup>28</sup> Prueba de ello son los numerosos titulares que los diarios han publicado desde que se dio a conocer el texto borrador de la actual ley de educación (LOMCE) a finales de 2012. Algunas de estas noticias pueden consultarse en los anexos (formato digital) que acompañan a esta tesis.

tices fruto de nuestro determinado contexto escolar y social. Esta comisión debe basarse en el convencimiento crítico y democrático de su organización.

*-Visitar otras facultades de educación en el contexto internacional que estén llevando a cabo procedimientos específicos de acceso a la formación de docentes.* Conocer lo que se está haciendo con éxito en otros contextos puede ayudarnos a extraer relevantes sugerencias para llevar a cabo una reforma sustancial de estos procedimientos de acceso a la universidad española. No obstante, es preciso recordar de nuevo que, dichas reformas deben tomarse fruto de un diálogo que responda en profundidad a las particularidades históricas, culturales, sociales y políticas de cada país.





---

# CONCLUSIONS





## 5. Conclusions resulting from the articles

In accordance with the data obtained in this study, and in response to one of the questions we set out at the start of this research (What would happen if we applied Finnish standards to students just starting their teaching degree in Spain?), it can be stated that none of the Spanish candidates passed the entrance tests for teacher training studies in Finland. The results presented in Article IV show that the highest score achieved by our candidates is below the minimum mark obtained by candidates in Finland in the same tests. These dismal results highlight the serious difficulties Spanish candidates have in tests which are governed by criteria which are very different to those of admissions tests for initial teacher training in Spain. The Spanish candidates who failed the specific admissions tests for Helsinki University have marks which are slightly above the average marks obtained in the PAU in Spain this same year.

It can therefore be concluded that the skills measured in the PAU for admission to Malaga University Faculty of Education Sciences, despite the fact our candidates attained scores which are above the average among university students, are not appropriate or sufficient for admission to teacher training studies in Helsinki University Faculty of Behavioural Sciences. It should be remembered that the aim of the pre-selection process for prospective teachers in Finland is to obtain a global profile of the candidates which includes both academic and personal skills, and for this reason the skills measured in the PAU, focused mainly on academic content without any tie to the educational field which candidates aspire to, are insufficient in accordance with Finnish selection criteria.

This reflection is related to the second conclusion of this research: the selection of candidates for teacher training in Spain is governed by very different criteria to those used in Helsinki and this, in our opinion, hinders the development of a quality educational system in Spain.

As the Key Teaching Figures Report (2013) shows, in Spain “admission to initial teacher training usually follows the general criteria for admission to higher education, rather than specific selection criteria for admission to teacher training” (p. 16).

It is certainly true that, as indicated throughout this work, there are important as-

pects which differentiate the university admissions procedures for prospective teachers in Spain and Finland. The fact that Higher Education institutions in Finland organise their own selection procedures for candidates wishing to undertake initial teacher training is the first key element which differentiates the two admissions systems.

Moreover, the assessment criteria for admissions tests and cognitive skills required in both tests are significantly different, and, in consequence, this can be considered the second differentiating element in the admissions processes. As indicated above, whilst in Spain the PAU is a nationwide test for all candidates aspiring to any branch of knowledge –without any relation to their future professional career, broken down into disciplines, which would allow assessors to obtain information about the student’s active, operating knowledge of the subject, considering cognitive elements of skills such as the concepts and theories students are capable of using to understand the text–, in Finland, on the other hand, the admission procedure is specific for candidates wishing to enter the field of Education Sciences. This procedure has two different stages, in which the cognitive skills present in each stage respond overall to the skills defined as being higher-order. Apart from demanding lower-order skills through activities which can be resolved simply and mechanically without the need for reflection or argumentation, this procedure also takes into account skills components related to what we consider second-order cognitive qualities such as creativity, problem-solving and critical thinking.

Given the specific selection criteria and skills demanded in the entrance tests in the two countries, it can be concluded that in Finland the process of selecting candidates for teaching studies focuses on admitting those students who are most committed to teaching and show certain attitudes and aptitudes in this regard. In Spain, on the other hand, this process aims to check the knowledge and skills acquired by students at school, broken down by subject and without any specific tie to the university studies they wish to undertake. It could be argued that the goals pursued by the PAU and the selection criteria used for university admissions for future teachers are related to the goals of the initial teacher training plans and policies themselves, where, as critically argued by Sola (2014), “teacher training continues to be largely academic, disciplinary, fragmented and focused on exams, with little or no regard for technological development, with a generalised absence of practical training and very little in common with the professional concerns of those dedicated to day-to-day teaching” (19th May). In consequence, the third conclusion is that the academic and personal characteristics and skills demanded in Spain and Finland are significantly different.

In Finland the committees which select students for teacher training focus on establishing a series of admission criteria which are coherent with the requirements demanded in the studies. Initial training develops an approach based on research, in which teachers

must be familiar with the latest studies and research on teaching and learning. The combination of pedagogical knowledge and knowledge of the content of the subject is believed to provide the basis for the development of the teaching methods which can be adapted to different students (Jakku-Sihvonen and Niemi, 2007). The ultimate goal is to develop autonomous teachers who are committed to teaching and to society, and, for this reason, the admissions tests are designed to select those students with a good level of academic knowledge, a critical, reflective attitude towards the problems of education, and a willingness to adapt to those changes which will undoubtedly come about during their years of training. With these premises and the large number of candidates who apply every year, it is clear that students wishing to access teacher training studies have a full understanding of the reasons for their choice of study.

In Spain, however, the teaching profession does not attract the candidates with the best academic records, nor is it considered a profession with social prestige, unlike in Finland. As the results show, a high percentage of individuals struggled to justify why they had chosen this career option. What are the chances of future success for a group of candidates who cannot even explain why they have chosen this profession?

As argued in Article I, education can no longer be based solely on the teaching and learning of purely disciplinary content, but rather must strive to achieve the singular development of the substantial aspects of each individual, i.e. of his or her qualities, capabilities or abilities as complex systems of understanding and action which include, on the same level and with the same importance, knowledge, skills, emotions, attitudes and values.

These modern-day requirements to develop complex skills in future generations means teachers must have increasingly flexible and complex profiles, thus making selection processes which focus solely on assessing academic content without any tie to students' future professional careers redundant and ill-suited to meeting the demands of an ever-changing society. There is a great deal of logic in the affirmations of Rantanen (2004), cited by Rähilä (2010), when he states that "the admissions exam should strive to measure those characteristics of the candidate which academic performance tests do not measure" (p. 56).

This reflection is related to the next implication of this research: university entrance tests for students wishing to train as teachers should take into account not only intellectual skills but also motivational components, personality traits, interests and expectations to become a future professional.

Whilst this affirmation may be the most controversial and complex to carry out given the difficulty of setting up tests which include the non-objective characteristics and components of the candidate, it may be a good starting point for further progress in this difficult task of establishing the requirements for admission to initial teacher training. It should be

remembered that, as indicated in Articles II and III, these specific tests are applied in order to have an overview of the candidate, taking into account academic knowledge and estimating the development of skills which encourage logical thinking rather than simply memorising facts or events.

Finally, as a result of these conclusions, the final proposal resulting from this doctoral thesis is that the Spanish educational system should reconsider the procedure for selecting and admitting teaching students, focusing on the requirements involved in the studies and striving to attract candidates who are more highly motivated and have better academic records. Professor Esteve (2006) believes that the social recognition of a profession depends on the level of qualification required to exercise it, and that university admissions mechanisms should be based on personality criteria rather than, as has been the case thus far, on intellectual qualification criteria. In this regard, we do not doubt the difficulty involved in designing and using tools and instruments which can measure skills characteristics or components such as attitudes, values and abilities. Personally I believe this implication to be the most complex to address, and to this end I have constantly questioned the most suitable, fairest strategies to select candidates.

Gimeno argues (2008) that, since these characteristics become individual qualities, they cannot be directly observed, thus making the preparation of such tests extremely difficult. The theories put forward by Alcaraz (2015) are also interesting, when he questions the use of specific “privileged” assessment instruments and expresses his concerns about “improving” certain evaluation instruments.

Despite the constraints involved in designing and applying these tests –without falling into the “pedagogical reductionism” which simply ties the quality of the educational system to the performance of its students–, it is important to, as argued by the authors and set out in detail in Article III and more concisely in Article IV, establish an admissions system for Spanish universities which includes a diversity of tests in order to provide an overview of the candidate and thus select those who are most suitable to exercise the teaching profession with the skills and qualities required in the complexity of contemporary reality.

## Glosario de términos

**CNIE:** Centro Nacional de Innovación e Investigación Educativa

**ESRI:** Education and Social Research Institute

**FPU:** Formación de profesorado universitario

**HUM:** Humanidades

**IFIE:** Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa

**LOMCE:** Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa

**MECD:** Ministerio de Educación, Cultura y Deporte

**MMU:** Metropolitan Manchester University

**OCDE:** Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

**PAU:** Prueba de Acceso a la Universidad

**PISA:** Programme for International Student Assessment

**TFM:** Trabajo Fin de Máster

**UE:** Unión Europea

**VAKAVA:** Red de Cooperación para la Selección de alumnos  
para el sector de la Educación



## Referencias

- ALCARAZ SALARIRCHE, N. (2015). *La evaluación en el aula. Explorando el portafolios en Secundaria. Un estudio de caso.* (Tesis doctoral). Facultad de Ciencias de la Educación, Málaga. Recuperado de [http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9837/TD\\_%20Alcaraz\\_Salarirche%20.pdf?sequence=1](http://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/9837/TD_%20Alcaraz_Salarirche%20.pdf?sequence=1)
- ARGYRIS, C. (1989). Strategy Implementation: An Experiment in Learning. *Organizational Dynamics*, 18(2), 4-15.
- BARBER, M. Y MOURSHED, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top.* Mckinsey & Company. Social Sector Office. Recuperado de: <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-best-performing-schools-come-out-on-top/>.
- BRADLEY, G. (2009). Publish and be doctor-rated: The PhD by published work. *Quality Assurance in Education*, 17(4), 331-342.
- CARABAÑA, J. (2013). Prólogo. En Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J.C., (dirs.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Hallazgos principales. Informe.* Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación y Fundación Botín. Recuperado de: <http://www.sociedadyeducacion.org/site/wp-content/uploads/Hallazgos.pdf>
- COOK, T.D. Y REICHARDT, CH. S. (2005). Hacia una superación del enfrentamiento entre los métodos cualitativos y los cuantitativos, En Cook, T.D. y Reichardt, Ch. S., (eds.), *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa* (pp.25-58). Madrid: Morata.

DENZIN, N.K., Y LINCOLN, Y.S. (EDS.). (2005). *The Sage Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage Publications.

ESTEVE, J. M. (2002). La formación de profesores en Europa: Hacia un nuevo modelo. En *III Encuentro Institucional del Consejo Escolar de la Región de Murcia. Un profesor para un nuevo siglo. Nuevas demandas, nuevas necesidades* (pp. 29-49). Murcia: Comunidad Autónoma de la Región de Murcia.

- (2006). La profesión docente en Europa: Perfil, tendencias y problemática. La formación inicial. *Revista de Educación*, 340, 19-40.

EURYDICE (2013). *Cifras clave del profesorado y la dirección de centros educativos en Europa*. Informe de Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. doi:10.2797/15913.

- (2014). *National Sheets on Education Budgets in Europe*. Brussels: European Commission. Recuperado de [http://www.indire.it/lucabas/lkmw\\_file/eurydice/National\\_Budgets.pdf](http://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/National_Budgets.pdf)

EUROPEAN COMMISSION (2012) "Supporting the teaching profession for better learning outcomes: Rethinking education: investing in skills for better socio-economic outcomes. Strasbourg, France: European Commission. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

FERRER, F. (2007). Apuntes para la interpretación de los resultados PISA en cuatro países. *Cuadernos de Pedagogía*, 369, 89-93.

GIMENO SACRISTÁN, J. (2008). Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En Gimeno, J., *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.15-58). Madrid: Morata.

GONZÁLEZ RIAÑO, X. A. (1994). *Interferencia lingüística y escuela asturiana*. Oviedo: Academia de la Llingua Asturiana.

IMBERNÓN, F. (2013, 14 DE MARZO). Un fallo docente desde la base. *El País* Recuperado de [http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/14/actualidad/1363297944\\_043059.html](http://sociedad.elpais.com/sociedad/2013/03/14/actualidad/1363297944_043059.html)



- JAKKU-SIHVONEN, R., Y H. NIEMI. (2007). Research-based teacher education. En Jakku-Sihvonen y H. Niemi (eds.), *Education as a societal contributor: Reflections by Finnish educationalists* (pp.31–50). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- (2011). *Aprender de Finlandia. La apuesta por un profesorado investigador*. Madrid: Kaleida Forma.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOM-CE). *Boletín Oficial del Estado*, nº 295, pp.97858-97921.
- NOAH, H. J. (1990). Usos y abusos de la Educación Comparada. En Altbach, P.G. y Kelly, G.P. (Comp.), *Nuevos enfoques en Educación Comparada* (pp.177-190). Madrid: Mondadori.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I., BLANCO, N., SOLA, M., Y BARQUÍN, J., (2003). La situación profesional de los docentes. Luces y sombras. *Cuadernos de Pedagogía*, 326, 34-40.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (2007). *La naturaleza de las competencias básicas y sus implicaciones pedagógicas*. *Cuadernos de Educación de Cantabria*. Gobierno de Cantabria: Consejería de Educación. Recuperado de <http://redca.uach.mx/libros/La%20naturaleza.pdf>
- (2008). ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y acción. En Gimeno, J. (comp.), *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* (pp.59-99). Madrid: Morata.
- (2010). El sentido del prácticum en la formación de docentes. La compleja interacción de la práctica y la teoría. En Pérez Gómez, A. I. (coord.), *Aprender a enseñar en la práctica: procesos de innovación y prácticas de formación en la educación secundaria* (pp.89-106). Barcelona: Graó
- SANTOS GUERRA, M. A. (2007). La imagen en el espejo. Prólogo. En Soboleosky, L, *La evaluación en el taller de arquitectura: una mirada exploradora* (pp. 9-12). Buenos Aires: Nobuko.
- SAHLBERG, P. (2011). The Professional Educator. Lessons from Finland. *America Edu-*

cator, 35(2), 32-36. Recuperado de: [http://www.cimo.fi/instancedata/prime\\_product\\_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/25535\\_American\\_educator\\_summer\\_2011.pdf](http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/25535_American_educator_summer_2011.pdf)

SOLA FERNÁNDEZ, M. (2011). *La evaluación de competencias en las pruebas de selectividad*. Memoria científico-técnica inédita. Málaga: Grupo de investigación innovación y evaluación educativa andaluza.

(2014, 19 DE MAYO). Pedagogía, Psicología y otras ías. Blog Perdonen el atrevimiento. Recuperado de <http://www.blogcanaleduacion.es/pedagogia-psicologia-y-otras-ias/>

VALLE, J. (2013). ¿Hay que cambiar la formación inicial de los docentes para elevar el prestigio social de maestros y profesores? En Pérez-Díaz, V., y Rodríguez, J.C., (dirs.), *El prestigio de la profesión docente en España. Percepción y realidad. Informe*. Madrid: Fundación Europea Sociedad y Educación. Recuperado de <http://www.sociedadyeducion.org/site/wp-content/uploads/Informe.pdf>

TAYLOR, S. J. Y R. BOGDAN (2000). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.



---

# ANEXOS



## ÍNDICE ANEXOS

1. Formulario de entrada de datos. Prueba general
2. Formulario de evaluación. Prueba específica
3. Artículos utilizados en la prueba específica
4. Certificado aceptación de publicación, artículo 2
5. Certificado aceptación de publicación, artículo 4

## ÍNDICE ANEXOS (*formato digital*)

1. Carta presentación y negociación
2. e-mails
3. Prueba específica
4. Prueba VAKAVA
5. Prueba PAU
6. Normativa
7. Noticias de prensa

UNIVERSIDAD DE MÁLAGA  
 Universidad de Málaga  
 Facultad de Ciencias de la Educación

**FORMULARIO DE EVALUACIÓN 2013**  
 Selección de estudiantes para Grado de Educación Primaria

Solicitante: \_\_\_\_\_  
 Fecha: \_\_\_\_\_

Puntuación por evaluador/a más: 20 (4x5p)  
 Puntuación del solicitante más: 40 (2x20p)  
 1= calificación más baja  
 5= calificación más alta

I. Presentación del texto		1	2	3	4
1	La claridad, la lógica, se centran en el punto de vista sobre las razones que...				

II. Entrevista		1	2	3	4	5
2	La motivación por ser docente Historia de vida, antecedentes, aficiones, experiencias ¿Por qué le gustaría ser docente? La capacidad para justificarlo (Educación Primaria) Capacidad para justificarlo					
3	Apertura Realista, capacidad de autoevaluación Interés sobre la organización en la práctica Comprensión de la realidad de la escuela y el trabajo de clase					
4	Habilidades de Comunicación Muestra el sentido de la situación, alterna, con claridad y de forma natural					

**Preguntas - Form**

**Preguntas**

Número de Pregunta: \_\_\_\_\_

**País:**  
☒ España  
☐ Finlandia

**Capacidades:**  
☐ Reproducción  
☐ Comprensión  
☐ Transferencia  
☐ Argumentación  
☐ Heurística

**Enunciado:**  
 \_\_\_\_\_

**Observaciones:**  
 \_\_\_\_\_

Guardar Cancelar [Navegación] Cerrar

Eliminar Modificar Nuevo



## 1. Formulario de entrada de datos. Prueba general

**Preguntas : Form**

## Preguntas

**Número de Pregunta:**

**Pais**

☐ España

☐ Finlandia

**Capacidades**

☐ Reproducción

☐ Comprensión

☐ Transferencia

☐ Argumentación

☐ Heurística

**Enunciado:**

**Observaciones:**

**Botones:** Nuevo, Modificar, Eliminar, Guardar, Cancelar, [Anterior], [Anterior], [Siguiente], [Siguiente], Cerrar

## 2. Formulario de evaluación. Prueba específica



UNIVERSIDAD  
DE MÁLAGA

### FORMULARIO DE EVALUACIÓN 2013

Selección de estudiantes para Grado de Educación Primaria

Universidad de Málaga  
Facultad de Ciencias de la Educación

<b>Solicitante</b>
<b>Fecha</b>

Puntuación por evaluador/a máx. 20 (4x5p)

Puntuación del solicitante máx. 40 (2x20p)

1= calificación más baja

5= calificación más alta

<b>I. Presentación del texto</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>1</b>	-La claridad, la lógica, se centran en lo esencial del texto -Oratoria -Punto de vista sobre las razones que da					
<b>II. Entrevista</b>		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>La motivación por ser docente</b> -Historia de vida, antecedentes, aficiones, experiencias. -¿Por qué le gustaría ser docente? La capacidad para justificarlo. -¿Por qué solicita esta especialidad (Educación Primaria). Capacidad para justificarlo					
<b>3</b>	<b>Aptitud</b> -Realista, capacidad de autoevaluación. -Interés sobre la organización en la práctica. -Comprensión de la realidad de la escuela y el trabajo de clase.					
<b>4</b>	<b>Habilidades de Comunicación</b> -Genuino, contacta con el oyente, muestra el sentido de la situación. -Capacidad para comunicarse abiertamente, con claridad y de forma natural					



### 3. Artículos utilizados en la prueba específica

Opinión 16.6.2010

## La enseñanza de la lengua materna apoya el éxito escolar del inmigrante

“Un buen dominio del idioma materno es un hecho decisivo en el aprendizaje de un segundo idioma.”

**H**asta ahora en Finlandia, no se ha intentado que el que llega de otra parte a Finlandia olvidase sus raíces. El párrafo 17 de la ley básica concede el derecho a diferentes grupos a mantener y desarrollar su propia cultura en Finlandia.

A pesar de esto, el Sr. Wille Rydman, director de la unión de la juventud en Helsinki recomienda que el apoyo de la lengua materna sea dirigido a una enseñanza eficaz del idioma finlandés. (El Debate del domingo 13.6.).

**La recomendación de Rydman** suena bastante familiar. La enseñanza de la propia lengua materna a alumnos que han inmigrado al país, es en todo caso un apoyo importante para el aprendizaje del finlandés. Temas tratados entre ellos en su propia lengua materna facilita el aprendizaje de todas las asignaturas y el éxito escolar.

El éxito escolar a su vez allana el camino para continuos estudios y la vida laboral. La enseñanza del idioma materno fomenta también la integración subrayó Rydman. En diferentes partes de Europa está despertando el deseo de averiguar la razón del porqué de los modestos resultados de los estudios de los inmigrantes. El tema del debate incluye que alguien inventó la opinión de que la enseñanza de la lengua materna llevaría a un aislamiento y pobres resultados de aprendizaje.

Se está tratando el tema de que si el tiempo y dinero usados para la lengua materna pueden favorecer el aprendizaje de otro idioma, desapareciendo también los problemas.

¿Pero desaparecerán? En el otoño de 2004 Holanda, que ha tenido una política multicultural terminó con la ayuda oficial concedida para el holandés como segundo idioma, para que los resultados de los estudiantes mejorasen. Ha sido de otro modo: los resultados no han mejorado.

Con esta nueva dirección Holanda se unió a la misma unión que Rydman en su escrito ejemplar sobre Francia.

La causa de repetidos disturbios publicados en Francia son muchas, pero el aminoramiento de estos no vienen de la política de la larga práctica del deseo de fundir el idioma y la cultura que se ha practicado desde hace mucho tiempo.

**“La crítica política del aprendizaje de idiomas de parte de Rydman, trae resultado buenos en comparaciones internacionales.”**

Cuando se desarrolla la **enseñanza de idiomas para los inmigrantes**, es bueno examinar las soluciones que han realizado otros países. Hay muchos modelos y algunos funcionan bien, otros no. Si se desea tomar la enseñanza de las experiencias con éxito, vale la pena examinar los resultados de la investigación de otros países por ejemplo mediante la ayuda del método de comparaciones PISA. Finlandia ha tenido éxito en esas, pero por lo pronto ha habido muy pocos hijos de inmigrantes entre los alumnos que se han investigado, así que hay que buscar resultados en otra parte.

Los estudiantes con raíces de inmigrantes han tenido mejor éxito en las comparaciones PISA en los países, donde la política de la educación valora la lengua materna de los estudiantes. En el año

2006, los investigadores de OCDE, mencionaban a tres países, donde se pudieron comprobar los buenos resultados: Suecia, Canadá y Australia. La crítica de Rydman de la política de enseñanza del idioma sueco trae resultados buenos en comparaciones internacionales. Aparte de eso, Martin, en la explicación oficial “Med annat modersmål”, (“Con otra lengua materna”, 2008) se comprobó que los estudiante que habían recibido enseñanza de la lengua materna, tuvieron más éxito que los que no participaron en ella.

**Los resultados apoyan** en parte que las diferentes teorías del aprendizaje de otro idioma y desde diferentes puntos de partida, los resultados comprobados de las investigaciones, que justo el dominio fuerte de la lengua materna, es decisivo en el momento de aprender otro idioma.

La valoración de la lengua materna y el apoyo de la misma, asegura que los inmigrantes recibirán el dominio de la lengua oficial del país y acabarán con buenos resultados de estudios.

Cuando las lenguas de los inmigrantes se preservan con vida, toda la sociedad finlandesa se beneficia de ello.

**Sirkku Latomaa**

Catedrático  
La Universidad de Tampere

**Sari Pöyhönen**

Especialista en investigaciones  
La Universidad de Jyväskylä

**Jyrki Kalhokoski**

Catedrático  
La Universidad de Helsinki

## Los niños se quedan sin cuidado cuando la vida laboral absorbe a los padres

“La atención urgente de los jóvenes está causada por la adicción al juego, el abuso de sustancias y una vida sin la supervisión de un adulto”.

### Marjo Valtavara

**Helsinki.** La vida laboral conlleva hoy en día eso, que niños y jóvenes se quedan solos.

**Anne-Maria Takkula,** en la dirección de Helsinki en trabajos sociales, se ha dado cuenta de esta práctica en su trabajo y considera que este hábito está aumentando.

“La vida laboral absorbe a los padres. El hecho de estar con los niños hace que no encuentran contenido a la vida, así que los niños y los jóvenes tienen que pasar mucho tiempo solos, solucionando ellos por sí solos sus asuntos.”

**Marjo** contó el martes pasado, que la cantidad de casos urgentes aumentó el año pasado enormemente. Especialmente aumentó la protección urgente de adolescentes entre las 13 y 17 años. En la opinión de Anne-Maria el fenómeno nos señala que no se ha intervenido a tiempo. La falta de asistencia en los colegios y el uso de estupefacientes son

normalmente señales a los cuales se debería actuar- tanto los padres como el colegio.

“Incluso en este momento hay mucho alumnos en los colegios que tienen sumados cientos de horas de ausencia, sin que nadie haya intervenido en el caso. Al final el joven se vuelve un cliente de la protección al menor, y uno se asombra por qué no se intervino en el caso más rápidamente.”

### -LA CUESTIÓN ES ESTA:

**-Se colocó menos niños fuera de sus hogares el año pasado que el año anterior. Aun así aumentó la colocación urgente de niños en un 17%.**

**-La necesidad de ayuda para el adolescente ha aumentado rápidamente: adolescentes entre 13-15 años fueron colocados con urgencia el año pasado en un aumento cuádruple comparado con el año 2000.**

En su trabajo, Anne-Maria ha encontrado varias causas.

“La madre puede tener un problema psíquico tan serio que el niño tiene que quedarse en casa llevando la responsabilidad. La disputa de la separación de los padres puede llevar la vida normal al pique.”

**Waranyoo Ronkainen,** 18, se llevó a cuidados urgentemente a los 17 años. Las causas fueron el entorno de su crecimiento y la dependencia al juego. La fuerte rebelión contra su madre llevó a que la relación se rompiera totalmente.

“Yo no fui al colegio más. Me hundi en el ordenador, mi ritmo de sueño se alteró, los amigos estaban en la red. Mi madre dijo que no podía más, y dejó de hablarme.”

En la opinión de Waranyoo Ronkainen es la competencia de la sociedad actual y la comparación entre los niños, los que conllevan al rebelión en los ojos del adolescente.

“Mi madre es profesora y exige muchos estudios. Yo no quise hacer nada. Vinimos con mi madre de Tailandia, donde como niño estuve ya mucho tiempo solo y entonces con mi ordenador. Mi madre siempre estaba trabajando.”

**Anne-Maria** ha visto en su trabajo una cantidad creciente de jóvenes dependientes de la red. Si se dejan a los niños solos, el ordenador puede absorberlos rápidamente.

“En los de la edad de adolescente en cuidados se ve muy a menudo, que el contacto entre los padres y los jóvenes se ha debilitado. No

se han formado cuando pequeños, y ya no se logra formar, cuando los problemas de los jóvenes empiezan a crecer de manera de tormenta de nieve.”

Waranyoo Ronkainen está ahora a gusto en la familia de acogida y está estudiando en el instituto. Visita incluso a la madre con regularidad.

“Me hundi tanto en el ordenador, que no recordaba hacer otra cosa. Mi madre que me ha acogido, viene normalmente para interrumpirme. Ella dice un par de palabras y con eso basta. Ella también a tenido una juventud intervenida, por lo cual me entiendo muy bien.”

El aumento de la pobreza de las familias con niños se ve como causa fundamental. Anne-Maria Takkula no lo considera para nada como primera causa.

En la práctica de su trabajo, se encuentra con niños y jóvenes de diferentes clases –también de familias ricas. “Las experiencias de la pobreza y de valores diferentes está en aumento. Eso es una verdad. Las causas más importantes del cuidado se encuentran en la vida emocional de los padres y a menudo en los

problemas de carácter de la salud emocional/psíquica.

“Si falta el control de la vida en los padres, con la pobreza no se puede explicar todo. Las autoridades tienen que organizar actividades de apoyo, pero la persona misma debe tomar sus decisiones de solución.”

### La acogida en cuidados puede tener varias causas

El bebé con menos de seis meses de una **madre drogadicta** se tomó en cuidados. El intento de cuidar a la madre ya durante el embarazo no dio fruto: Después del parto y luego a la llegada a casa, volvió a caer. El bebé fue colocado en una casa de acogida y se busca familia de acogida.

Unas **hermanas de primaria** se han tomado en cuidados urgentes de una familia con grandes necesidades de apoyo. Problemas de la salud emocional/psíquicas, problemas de embriaguez, violencia en la familia. Se ha intentado diferentes actividades de apoyo. Los niños fueron acogidos en una familia.

## Para pasarlo bien en el colegio no hay una varita mágica

Raila Rinne

Los niños en Finlandia obtienen resultados buenos en el aprendizaje, pero no se divierten en el colegio. En los otros países nórdicos se lo pasan mejor en el colegio. ¿Podríamos entonces aprender de nuestros vecinos?

El aprendizaje mejora, cuando el alumno se encuentra a gusto en el colegio. ¿Cómo podríamos lograr que los niños y los jóvenes lo pasasen mejor en el colegio?

Respuestas a esta pregunta hemos buscado en el seminario de las organizaciones municipales dentro de la enseñanza, la juventud y la educación.

Durante el curso del día se escucharon diferentes ejemplos y soluciones de Noruega, Suecia, Dinamarca y de nuestra Finlandia. Como resultado general, quedó, que no existe ninguna varita mágica para el bienestar en el colegio.

Ningún repentino abra-cadabra puede cambiar el estado del niño o del joven en el colegio. Se necesita varias pequeñas acciones, incluso grandes.

Para comenzar se podría tal vez arreglar los aseos y conseguir equipos de juego para el patio.

### Las condiciones de los Edificios

En Dinamarca los edificios de los colegios están a menudo en un estado lamentable, cuenta **Mark Rainne** del Centro de la Enseñanza del Medioambiente del país. No se atreven a abrir las ventanas, porque los cristales pueden caerse de los marcos. Los alumnos tienen problemas de continencia, porque es desagradable ir a los aseos malolientes y atorados.

En Dinamarca en el año 2002 entró en vigor una ley del desarrollo del aprendizaje del medioambiente. No se concedió dinero para realizar dicha ley, sino que, los municipios tuvieron que reembolsar el gasto de sus propios recursos.

La educación del medioambiente se considera una acción pedagógica, la cual corresponde al colegio, a la protección del poder de los profesores.

El centro del aprendizaje del medioambiente ha compuesto por ordenador, un informe con los datos del colegio. Por este método, “de tomar la temperatura,” los asuntos a tratar se reducen a cuestiones muy simples como, si el comedor está limpio, si la comida en el colegio tiene buen sabor, si hay flores en la habitación de la clase, si tienes en tu clase uno, dos o varios amigos.

El colegio puede añadir temas al cuestionario, los cuales consideren importantes desarrollar en el propio colegio. No se compararán los resultados de los colegios entre ellos, sino que la finalidad es seguir el desarrollo de cada uno por separado.

La valoración se renueva a los seis meses, cuando se verá si se ha llegado a una mejora. Solamente para los colegios de la enseñanza básica está el participar en la valoración totalmente voluntaria.

### Los padres a la silla de oro

El funcionamiento del colegio municipal de Estocolmo “tira a rojizo,” para que los padres se interesen por el colegio. La distancia física entre el colegio y la casa suele ser muy larga, sobre todo entre los inmigrantes, contaron los profesores especializados, **Magnus Waller**, y **Tommy Jurdell**, asistente social con larga experiencia (“quien ha hecho trabajos de días largos”) en la protección de los menores.

Un ejemplo de solución es La silla de oro. Esto significa que se les invita a los padres en persona y a los representantes adultos y/o similares/protectores del menor a venir al colegio. El discurso habitual del director del colegio es en el atrio, donde se habla de las reglas y prohibiciones del colegio, para el disgusto de una gran cantidad de padres es, en la opinión de Jurdell y Waller, una verdadera “puesta de huevo de gallina”. Los profesores no saben, de quien son los padres que están sentados en la sala, ni se conocen demasiado entre ellos. Y el mensaje va, si es que se mueve, desde arriba hacia abajo.

**“Los padres exigen una valoración como educadores de sus hijos. Cuando ellos se dan cuenta de que los profesores desean que participen en el apoyo escolar, su postura se modifica positivamente.”**

-Debemos saber pescar a los padres, (hacer que muerdan el anzuelo) aconsejan los pedagogos.

-El interés de los padres por el colegio de sus hijos se debe despertar mediante charlas y encuentros personales. Al principio se podrá hablar de las noticias de ambas partes.

- La silla de oro es un uso del sentido común, no un truco de magia. Los padres desean una valoración como educadores de sus hijos. Cuando se den cuenta de que los profesores desean que participen en el apoyo escolar en la educación de los niños y jóvenes en su desarrollo hacia un adulto, su postura cambia a positivo, aseguran los inventores de La silla de oro.

### Valoración e iniciativas

La medición (indicación) de un buen ambiente de aprendizaje está basado en las relaciones entre alumnos, entre alumnos y profesores, el hecho que el profesor domine la clase y la enseñanza, la colaboración entre el colegio y la casa, el entendimiento del alumno y el estado del edificio del colegio. Así de intensivo lo presentó **Arne Tvelt** de Oslo, el programa del medioambiente de Noruega.

En Noruega, según un párrafo de la ley del colegio que entró en vigor el año 2003, todos los alumnos tienen el derecho a un ambiente físico y psíquico-social buenos, los cuales favorecen la salud, el bienestar y el aprendizaje. Si los alumnos o los padres sospechan, que no se han asegurado los derechos del alumno, pueden pedir al colegio corregir posibles fallos. Según el párrafo los colegios del país se consideran desgastados ya el año que viene.

En Noruega está en marcha un programa de cinco años de desarrollo del aprendizaje del medioambiente, que termina en el año 2014. La atención principal se fija en las relaciones sociales de los alumnos, en la colaboración, el ambiente en la clase y el deseo de aprendizaje. Se espera de los profesores que representen un buen ambiente de enseñanza dando atención y dando apoyo a sus alumnos. Igualmente es la intención de intensificar y multiplicar la colaboración entre el colegio y los hogares.

-El apoyo, el aprecio mutuo y la cultura escolar común, son llaves para el bienestar en el colegio, afirma **Kaisa Tikka**, la directora del colegio e instituto Olari de Helsinki.

-El estar a gusto y encontrarse bien tanto profesores como todo el personal se reflejan en los alumnos. Pequeños grupos de enseñanza añaden satisfacción tanto a los profesores como a los alumnos. Reglas comunes de conducta, los canales de influencia de los alumnos, habilidades y los temas de arte y la postura de los padres, son de una importancia decisiva.

#### **40/2010 Profesorado**

#### 4. Certificado aceptación de publicación, artículo 2



Revista Complutense de Educación  
Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado  
Universidad Complutense de Madrid  
e-mail: rce@edu.ucm.es

DOÑA COVADONGA RUIZ DE MIGUEL, DIRECTORA DE LA REVISTA  
COMPLUTENSE DE EDUCACIÓN, CON ISSN 1130-2496.

#### CERTIFICA

Que el artículo titulado "Análisis de las pruebas de acceso a la formación de docentes en España y Finlandia: conocimientos o competencias", elaborado por LAURA PÉREZ GRANADOS, ha sido evaluado favorablemente por el Consejo Evaluador de la Revista Complutense de Educación y será publicado en las páginas 591-609 del volumen 26 (3) de la revista.

Y, para que conste a los efectos oportunos, firma el presente certificado en Madrid, a 7 de julio de 2015.



Revista Complutense de Educación  
Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado  
Universidad Complutense de Madrid  
Covadonga Ruiz de Miguel  
Revista Complutense de Educación  
Facultad de Educación - Centro de Formación del Profesorado  
Universidad Complutense de Madrid  
e-mail: rce@edu.ucm.es

## 5. Certificado aceptación de publicación, artículo 4



José Emilio Palomero Pescador, Editor de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) (ISSN 0213-8646), órgano de expresión de la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP), con Sede Social en Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza (Calle Pedro Cerbuna 12, 50009 Zaragoza),

### CERTIFICA

Que **Laura Pérez Granados** (con DNI 50603977-K) y **Ángel I. Pérez Gómez** (con DNI 07769093-S) son los autores del artículo que lleva por título *“Los Estándares de Finlandia en las pruebas de selección inicial de profesorado en España”*, que ha sido aceptado para su publicación en el número 83 (29,2) de la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP), Agosto 2015, actualmente en proceso de maquetación.

A petición de **Laura Pérez Granados** y para que surta los efectos oportunos, certifico en Zaragoza a 7 de julio de 2015.



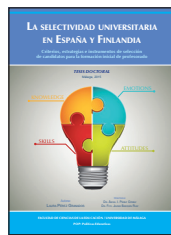
Firmado: José Emilio Palomero Pescador

Órgano de expresión de la AUFOP, la *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP)* ha ocupado la posición número 2 sobre un total de 136 en el índice de impacto de revistas españolas de educación de IN-RECS (año 2006), en cuyo último “índice de impacto acumulativo” (correspondiente al período 2000/2009), ocupa la posición 13 sobre un total de 142 revistas. Por otra parte, según Google Scholar Metrics (GSM), la Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado (RIFOP) es una de las principales revistas de educación de entre las que se editan en español a nivel mundial, como consta tanto en la última versión de GSM, publicada el día 25 de junio de 2015 y correspondiente al período 2010-2014 (GSM 2015), como en el resto de las versiones de GSM publicadas hasta la fecha (GSM 2012, 2013 y 2014). Y como también se pone de manifiesto en diferentes investigaciones del GRUPO EC3, Universidad de Granada, que asignan a la RIFOP las posiciones número 6 (en el Índice H de las Revistas Españolas de Educación según IN-RECS, período 2001-2010), número 6 (en Índice H de las Revistas Españolas de Educación según Google Académico, período 2002/2011), número 9 (en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics, período 2007-2011), número 7 (en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics, período 2008-2012), y número 11 (en el Índice H de las revistas científicas españolas según Google Scholar Metrics, período 2009-2013, último analizado hasta la fecha por el GRUPO EC3). En línea con lo anterior, autores como Guereña, Ruiz Berrio y Tiana Ferrer (1994), Checa Godoy (2002), Fernández-Cano y Bueno (2002), García Sánchez, Rodríguez Pérez y González Sánchez (2005), o Romera-Iruela (2011), incluyen la RIFOP entre las principales revistas españolas de educación. La RIFOP es, por último, una publicación impresa que está también disponible a texto completo en numerosas bases de datos y repositorios institucionales, tales como la web oficial de la AUFOP, Dialnet (Universidad de la Rioja), Redalyc (Universidad Autónoma del Estado de México), EBSCO-HOST (Fuente Académica Premier) o Google Académico. Por otra parte, la RIFOP apuesta, como objetivo global, por el fortalecimiento de la comunidad científica internacional en el campo de las ciencias de la educación. En este sentido, su entidad editora -la Asociación Universitaria de Formación del Profesorado (AUFOP)- ha organizado, en colaboración con diferentes universidades, un considerable número de congresos nacionales e internacionales de formación del profesorado, que, fundamentados en los debates de la propia revista, son después fuente de nuevas discusiones científicas en la misma.









Esta tesis terminó de escribirse  
en Málaga el 23 de junio de 2015,  
día en el que cumplo años y cumplo sueños.









# SELECTION

Esta tesis doctoral aborda el estudio de los procedimientos e instrumentos de selección de candidatos para la formación inicial de docentes en España y Finlandia. La investigación se centra en el análisis de contenido de las pruebas de acceso que se llevan a cabo en ambos países para acceder a los estudios de formación docente con la finalidad de conocer qué habilidades y capacidades demandan del candidato tales pruebas. En base a los resultados de este análisis y los obtenidos tras la recreación empírica del procedimiento finés en el contexto español, se proponen sugerencias de mejora relacionadas con la selectividad universitaria en nuestro país. Más allá de una mera comparación de procedimientos y criterios de selección, este estudio pretende contribuir al debate actual sobre el peso de los mecanismos de acceso a la universidad y sobre cómo la elección de unos u otros instrumentos de selección de estudiantes pueden contribuir hacia una mayor calidad del sistema educativo en su conjunto.